جامعة الجزائر -بوزريعة-
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطفونيا

أثر الرضا المهني و تقدير الذات على الدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الابتدائي

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي

إعداد الطالب:
بن شعلال عبد الوهاب

إشراف الأستاذ الدكتور:
قدوري رابح

السنة الجامعية: 2009- 2010

بسم الله الرحمن الرحيم

{وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا}

طه 114

كلمة شكر

بسم الله الرحمان الرحيم و السلام على أشرف المرسلين
نحمدك و نشكرك على فضلك و نعمتك يا رب المعين
الحمد لله الذي وفقني في إنجاز هذا العمل.
أتوجه بالشكر لكل من وضع أو كان سببا في وضع لبنة في بناء هذه المذكرة، و على رأس هؤلاء جميعا الأستاذ الدكتور: **رابح قدوري** الذي تحمل عبء الإشراف و المتابعة رغم ثقل المسؤوليات وضيق الوقت
و أتوجه بالشكر ثانيا إلى كل أساتذة قسم علم النفس و أخص بالذكر الأساتذة الذين كان لي شرف التتلمذ على أيديهم خلال سنوات ما بعد التدرج و أشكر أيضا الأستاذ الدكتور **أحمد دوقة** و الأستاذ **بن نعمان جمال** على مساعدتهم لنا في الجانب الإحصائي
و كل مديري و معلمي التعليم الابتدائي بدائرة بوزريعة على حفاوة استقبالهم و التسهيلات المقدمة لنا في إجراء الجانب الميداني للبحث وأبث أسمى تحياتي إلى زملاء الدفعة جميعهم.

□الباحث

ملخص الدراسة:

تناولت الدراسة أثر الرضا المهني و تقدير الذات على الدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الابتدائي، و تهدف إلى إبراز العلاقة الارتباطية المتعددة بين الرضا المهني وتقدير الذات و الدافعية للإنجاز، و كذلك الكشف عن إمكانية التنبؤ بمستوى الدافعية للإنجاز عند هذه العينة. انطلاقا من معرفتنا بمستواهم في الرضا المهني و تقدير الذات، و كذلك معرفة الفروق الموجودة في درجات الدافعية للإنجاز، و ذلك باختلاف مستويات الرضا المهني، ومستويات تقدير الذات و المؤهل العلمي، و سنوات الخبرة في التدريس. كما تهدف أيضا هذه الدراسة إلى إبراز العلاقة التفاعلية بين مستويات الرضا المهني ومستويات تقدير الذات على الدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الابتدائي.

و من أجل بلوغ هذه الأهداف، تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، و تم استخدام ثلاث مقاييس لجمع المعلومات، مصممة كلها من طرف **عبد الرحمان صالح الأزرق** و هي مقياس الرضا المهني، مقياس تقدير الذات، و مقياس الدافعية للإنجاز، و قد تكونت عينة الدراسة من 196 معلم ومعلمة اختيروا عشوائيا تبعا لعدد المدارس الابتدائية الموجودة في مقاطعة بوزريعة التابعة لمديرية التربية لجزائر وسط، حيث بلغ المجتمع الإحصائي 804 معلم و معلمة. و خلصت الدراسة إلى نتائج مهمة مفادها.

- هناك علاقة ارتباطية متعددة ذات دلالة إحصائية بين الرضا المهني و تقدير الذات و الدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الابتدائي.
- يمكن التنبؤ بدرجات الدافعية للإنجاز عند معلم التعليم الابتدائي انطلاقا من درجاته في الرضا المهني و تقدير الذات.
- هناك فروق في درجات الدافعية للإنجاز عند هذه العينة، باختلاف مستويات الرضا المهني و كانت لصالح فئة الرضا المهني المرتفع.
- هناك فروق في درجات الدافعية لإنجاز عند هذه العينة، باختلاف مستويات تقدير الذات و كانت لصالح فئة تقدير الذات المرتفع.

- توجد فروق في درجات الدافعية للإنجاز باختلاف سنوات الخبرة في التدريس لصالح الفئة أقل من11سنة.
- لا توجد فروق في درجات الدافعية للإنجاز باختلاف المؤهل العلمي.
- هناك تفاعل بين مستويات تقدير الذات و مستويات الرضا المهني فيما يخص الدافعية للإنجاز عند هذه العينة.

و بناءا على هذه النتائج المهمة، أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالجانب النفسي لمعلمي التعليم الابتدائي خاصة ما تعلق بالسمات الثلاثة: الرضا المهني، تقدير الذات والدافعية للإنجاز، و توفير كل الظروف الملائمة لتحقيق أو غرس هذه الخصائص الهامة و التي من المفروض أن نجدها في شخصية كل معلم، لكي يؤدي رسالته النبيلة على أتم وجه .

محتوى المذكرة

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للإشكالية

تمهيد

الفصل الثاني: الدراسات السابقة

تمهيد

الفصل الثالث: الرضا المهني

الفصل الرابع: تقدير الذات

الفصل الخامس: الدافعية للإنجاز

الفصل السادس: المعلم

الجانب التطبيقي

الفصل السابع: الإجراءات المنهجية

الفصل الثامن: عرض و مناقشة النتائج

فهرس الجداول:

فهرس الرسوم البيانية:

الجانب النظري

الفصل الأول:

الإطار العام للإشكالية

تمهيد

1- الإشكالية
2- الفرضيات
3- الهدف من البحث
4- أهمية البحث
5- تحديد المفاهيم الإجرائية

تمهيد:

سوف نحاول في هذا الفصل تقديم عرض تفصيلي لإشكالية الدراسة، والتساؤلات التي دار حولها الموضوع، كما سنتطرق إلى الفرضيات التي جاءت كحلول وإجابات مؤقتة لتساؤلات الدراسة، و كذا الأهمية و الأهداف المتوخاة من البحث، وسنحاول التعرض في هذا الفصل أيضا إلى المفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة.

1- الإشكالية:

عرفت الإنسانية مهنة التعليم منذ أقدم العصور، و كانت من أشرف المهن على الإطلاق و من ثم لم يستطع مزاولتها إلا الصفوة المختارة من أبناء الأمة (عبد الغاني عبود، 1994، ص 64).

يعتبر التعليم قاطرة التقدم و التمدين التي تشد قطار المجتمع كله إلى الازدهار. والمدرسة كانت دائما حجر الأساس للحضارة، و الواقع أن التعليم هو استثمار في المستقبل. كما أن له فضيلة الاستثمار في الإنسان و في ملكاته و مهاراته و ذكائه وكفاءاته، ليصبح قادرا على المساهمة في عالم يتطور بسرعة،و تتسع مدارك و معارف أبنائه كل يوم. هذا ما يفرض على مهنة التعليم مهمات خاصة يملي عليها أن تحقق تغيرات جذرية تستجيب لمتطلبات ذلك التقدم، غير أنه في الوقت نفسه يضع أمامها صعوبات، يجعل مهمتها عسيرة، ذلك أن التقدم الهائل في العصر الحديث لا يمكن حصره، و ليس بالأمر السهل أن نخطط لتربية أبناء القرن الواحد و العشرين. مع كل ما يحمله من مفاجآت تطورات (لطفي أحمد بركات، 1981، ص 57).

فالمدرسة الابتدائية لم يعد دورها تعليم الأطفال المبادئ الأولية، بل عليها مهمة صعبة هي رسالة إعدادهم للتفاهم و التسامح و التماسك، عن طريق التدريب المناسب للعقل و المشاعر. و عليه فإن الأعباء الملقاة على المعلم في هذه المرحلة أكبر من تلك الملقاة على المعلم في المراحل الأعلى من التعليم؛ لأن التعامل مع البالغين في المراحل التالية أسهل بكثير من التعامل مع الأطفال في هذه المرحلة الأولى من التعليم (خالد زواوي، 2004، ص 109).

هذه الأعباء قد تتجاوز في بعض الأحيان حدود احتماله، هذا ما يُحَتِّم على المسؤولين توفير كل الإمكانيات المادية و المعنوية، و تقديم التشجيع كامل لهذه الشريحة،

فالمعلم عندما يشعر أنه محل تبجيل و تقدير و احترام، فإن ذلك الشعور يدفعه إلى صنع المعجزات، أما إذا شعر بالتهميش و عدم العناية به، فإن ذلك يجعله يعيش صراعات نفسية، يترتب عنها عدم الرضا عن مهنة التعليم، و هذا الشعور يؤثر سلبا على مردوده التربوي ، و تنعكس آثاره فيما بعد على تحصيل المتعلمين و مستقبلهم الدراسي، ذلك أن التحصيل الجيد مرتبط بالأداء التربوي الجيد للمدرس. و أن أداء هذا الأخير مرتبط بمدى رضاه عن العمل، و في هذا الصدد يرى **محمد عبد الفتاح** أن الرضا يشير بصفة عامة إلى مجموع المشاعر الوجدانية التي يشعر بها الفرد نحو العمل الذي يشغله حاليا، و هذه المشاعر قد تكون سلبية أو إيجابية؛ فكلما كان تصور الفرد أنه يحقق له إشباعا كبيرا لحاجاته، كلما كانت مشاعره إيجابية وبالتالي يكون راضيا عن عمله، وبالعكس كلما كانت مشاعره سلبية، يكون غير راضي عن عمله (محمد عبد الفتاح، 1996، ص 45).

و ترى **ميتشيل Mitchel** في تحليلها للرضا أنه ناتج عن التجربة الواقعية للعلاقة النفسية بين الفرد و وضعية العمل (Mitchel, 1994, p 63).

أما **سميث Smith** فيرى أن مدلول كلمة الرضا؛ يعني التجاوب الموجود بين العامل و العمل الذي يشغله، و يكون الرضا عندما يتجاوب العمل مع اشباعات العامل(P.H. Bernouse, 1985, p 92).

ان الرضا في حقيقة الامر استجابة انفعالية تخص النشاط المهني، و التي يمكن أن تكون ناتجة عن اللذة المرتبطة بالنشاط ذاته، أو مرتبط بالدور الذي يلعبه الفرد في حياته المهنية أوقيمة العمل بالنسبة للفرد و ما يتوقعه أن يجنيه هذا الأخير منه (T.M. Fraser, 1981, p 01).

ومن الدراسات التي تناولت الرضا المهني لدى المعلمين نجد دراسة **ويمان كول Wymann ,C** 1977، الذي توصل إلى أن أهم عوامل الرضا لدى المعلمين كانت المرتب (الأجرة)، وعلاقات المعلم بزملاء العمل، فرص الترقي ونوع العلاقة مع إدارة المدرسة (عبد الرحمان صالح الأزرق،2000،ص125)

كما نجد أيضا دراسة أخرى **لعلي أحمد العمري** (1991) حول طبيعة و مستوى الرضا المهني لدى معلمي المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، حيث أقر بانخفاض نسبة الرضا العام عن العمل بمهنة التدريس، و بوجود فروق دالة في مستوى

الرضا المهني يرجع إلى المؤهل العلمي و الراتب الشهري وسنوات الخبرة في التدريس (إيمان مصطفى الزيدان، 1995، ص 62).

من الدراسات الجزائرية التي أقيمت حول موضوع الرضا المهني، نجد دراسة **لعياشي بن زروق** (1996)، و قد تناولت الرضا الوظيفي لدى مدرسي التعليم الأساسي بالجزائر، و توصل إلى أن أغلبية مدرسي المدرسة الأساسية غير راضين عن مهنتهم، وهي نتيجة تعكس عامة الظروف غير الملائمة التي يؤدي فيها المدرسون عملهم والمشاكل التربوية و الاجتماعية و الاقتصادية و يشكون في تأثيرها على أداء المهنة (لعياشي بن زروق، 1996، ص 154).

إذن يمثل الرضا المهني مبدأ هاما في التعامل مع العنصر البشري في مجال العمل، خصوصا لدى المدرس، إلى جانب التركيز على الحاجات العليا النفسية، كالاستقلالية، المسؤولية ، النمو و الانجاز، إذ أن تلك الحاجات تكون الدوافع الأولية الكامنة وراء رغبة الفرد في العمل، و يركز أنصار هذا الرأي على أن ارتفاع المعنويات لدى العامل يؤدي إلى زيادة الإنتاج بقدر الازدياد في تقدير الذات، هذا الاخيرعرفه **فريدمان Fredman**: بأنه التصور الذي يكونه الفرد عن نفسه وقدرته على مجابهة المشكلات و الصعوبات (Fredman.L, 1983, p 228).

و لقد حظي هذا المفهوم –تقدير الذات- باهتمام العديد من العلماء أمثال **كورت ليفين Kurt Lewin**، حيث يرى أن الرضا عن العمل و الأداء الحسن للعمل ذي قيمة يزيد من تقدير الذات و الرغبة في وضع أهداف أكبر و أعلى، كما أكد **روزهازي Roshazy**، أن التقدير السلبي للذات يعتبر حاجزا و عائقا أمام الفرد، لأن نجاح أي نشاط يقوم به يتوقف بدرجة كبيرة على ثقته في إمكانياته و قدراته، و بمجرد شعوره بضعف هذه الإمكانيات يصبح عاجزا و يمنعه ذلك من المبادرة (Born.M, 1983, p 83). و ذهب **هرزبرغ Herzberg** في نظريته المعروفة بنظرية العاملين إلى ربط تقدير ذات العامل بالعوامل المرتبطة بالمهنة نفسها منها المهارات المكتسبة، المعرفة، نوع العمل، المسؤولية، التقدم في العمل و العوامل الأخرى التي تتعلق بتحقيق ذاتية الفرد و التي سوف ينجم عنها الشعور بالرضا (خالد بن محمد بن ناصر الخزيم، 2001، ص 20).

و من الدراسات التي تناولت علاقة الرضا المهني بتقدير الذات نجد دراسة **أبو بكر دبابي** حول موضوع تقدير الذات و علاقته ببعض المتغيرات لدى معلمي التعليم الابتدائي بالجزائر، و توصل إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات و الرضا المهني عند هذه العينة (أبو بكر دبابي، 2006، ص 160). و بينت **أفي اسحاق** (1983) أن ما يحقق الرضا المهني لدى المعلمين هو إشباع الحاجات النفسية العليا من هرم **ماسلو Maslow**، و منها الحاجة إلى تقدير الذات و الحاجة لتحقيق الذات (أحمد محمد العيد بن دانية و اخرون، 1998، ص 216). و يقول **عبد الحميد جابر** أن البحوث و الدراسات عبر الخمس والعشرين سنة الماضية، توصلت إلى أن المعلمين الفعالين هم المعلمون الذين يمتازون بتقدير ذات مرتفع و برضا عام عن المدرسة، و هم لا يكتفون بذلك بل ينقلون هذا التقدير لتلامذتهم من خلال التوقعات العالية بنجاحهم (جابر عبد الحميد جابر، 2000، ص 23).

فالمعلمون الذين يتمتعون بتقدير عال للذات يستطيعون أن يساعدوا طلابهم على النجاح، و يشجعونهم على اختبار قدراتهم و اكتشاف حقول جديدة من المعرفة، و وضع أهدافهم الخاصة و الاتجاه نحو الاستقلالية، هؤلاء المعلمون هم أكثر قدرة على تقديم استراتيجيات لحل المشاكل التي تعترض طلابهم، و يبنون الثقة في أنفسهم و يعتمدون على التفاهم، المنافسة، المناقشة، التعاون، الاهتمام و الاحترام المتبادل كأساس لضبط الصف. أما المعلمون الذين يفتقرون إلى الثقة في النفس فإنهم يميلون عادة إلى أن يكونوا أكثر انتقادا لطلابهم و يشكون من المشاكل السلوكية و قلة الدافعية لديهم (حسين أبو رياش وآخرون، 2006، ص 174).

من هنا يتضح أن التقدير الايجابي للذات عند المعلم يدفعه للعمل بجد و إتقان ويجعله طموحا و مثابرا، إذ أثبتت الدراسات أن المعلمين يزيدون في دافعيتهم للإنجاز بواسطة المكافآت الداخلية مثل احترام الذات و المسؤولية و الشعور بالإنجاز و الاعتراف و التقدير (علي أحمد عياصرة، 2006، ص 94).

فالدافعية للإنجاز تتمثل في الرغبة بالقيام بعمل جيد و النجاح في ذلك العمل، وهذه الرغبة كما يصفها **ماكليلاند MeCleland** تتميز بالطموح و الاستمتاع في مواقف المنافسة و الرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل في مواجهة المشكلات و حلها، و تفعيل

المهمات التي تنطوي على مجازفة متوسطة بدل المهمات التي لا تنطوي إلا على مجازفة قليلة أو مجازفة كبيرة جدا (قطافي و عدس، 2002، ص 87)..

في نفس السياق يعرف **أتكنسون Atkinson** الدافعية للإنجاز بأنها استعداد –دائم نسبيا- للشخصية يدفع الفرد إلى السعي وراء النجاح، و تجاوز الوضعيات التي يكون فيها الهدف -الإنجاز- قابلا للتقدير وفق معايير للامتياز، كما تتضمن الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف - ذاتي- ينشط و ينظم و يوجه السلوك، لذلك يعد أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية. ولقد قام الباحثون بدراسات حول موضوع الرضا المهني والدافعية للإنجاز و من بينهم **لولر Lowler** (1969) حيث قام بجمع حوالي خمسة آلاف دراسة في علم النفس العمل و التنظيم و توصل إلى نتيجة أن الرضا عبارة عن مؤشر للدافعية (Mitchel, 1994, p 39).

كما أكد الباحث **لعياش بن زروق** (2008) في دراسته بالجزائر، بوجود علاقة ارتباطية موجبة بين الرضا الوظيفي و الدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الثانوي والجامعي (لعياشي بن زروق، 2008، ص 250).

كذلك توصلت الباحثة **زهرة حميدة** (2006) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدافعية للإنجاز و تقدير الذات (زهرة حميدة، 2006، ص 205).

إن إطلاعنا على النظريات والدراسات الميدانية التي تناولت المفاهيم الثلاثة المتمثلة في الرضا المهني، تقدير الذات والدافعية للانجاز، كوّن لنا وعي بأهمية هذه المتغيرات وأثرها البارز في شخصية الفرد، وقد ارتأينا أن ندرسها عند معلمي التعليم الابتدائي في الجزائر، وكان اختيارنا لهذه الشريحة من المجتمع نابع من إحساسنا بالدور الكبير الذي يلعبه هذا الأخير في صنع جيل المستقبل، ومع ذلك لا ينال ما يستحقه من عناية واهتمام ، والدليل على ذلك كثرة الإضرابات، وهذا مؤشر عن وضعية تربوية غير صحية.لهذا السبب سوف نحول أن ندرس موضوع الرضا المهني، تقدير الذات والدافعية للانجاز كسمات نفسية رئيسية عند هذه العينة ،وذلك من خلال الإجابة على التساؤلات التالية :

هل هناك علاقة ارتباطية متعددة بين الرضا المهني و تقدير الذات و الدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الابتدائي؟ و هل يمكن التنبؤ بدرجاتهم في الدافعية للإنجاز انطلاقا من درجاتهم في الرضا المهني و تقدير الذات؟

هل توجد فروق في درجات الدافعية للإنجاز باختلاف مستويات الرضا المهني ومستويات تقدير الذات؟ و هل أيضا توجد فروق في درجات الدافعية للإنجاز باختلاف المؤهل العلمي و سنوات الخبرة في التدريس؟

هل هناك علاقة تفاعلية بين مستويات الرضا المهني ومستويات تقدير الذات فيما يخص درجات الدافعية للانجاز عند معلمي التعليم الابتدائي.

و على ضوء ما سبق من تساؤلات الدراسة تم صياغة الفرضيات على النحو التالي:

2- الفرضيات:

1.2- الفرضية الأولى:

هناك علاقة ارتباطية متعددة بين الرضا المهني و تقدير الذات و الدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الابتدائي.

2.2- الفرضية الثانية:

يمكن التنبؤ بدرجات الدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الابتدائي انطلاقا من درجاتهم في الرضا المهني و درجاتهم في تقدير الذات.

3.2- الفرضية الثالثة:

توجد فروق في درجات الدافعية للإنجاز باختلاف مستويات الرضا المهني (المنخفض و المرتفع) عند معلمي التعليم الابتدائي.

4.2- الفرضية الرابعة:

توجد فروق في درجات الدافعية للإنجاز باختلاف مستويات تقدير الذات (المنخفض و المرتفع) عند معلمي التعليم الابتدائي.

5.2- الفرضية الخامسة:

توجد فروق في درجات الدافعية للإنجاز باختلاف المؤهل العلمي عند معلمي التعليم الابتدائي.

6.2- الفرضية السادسة:

توجد فروق في درجات الدافعية للإنجاز باختلاف سنوات الخبرة في التدريس عند معلمي التعليم الابتدائي.

6.2- الفرضية السابعة:

هناك علاقة تفاعلية بين مستويات الرضا المهني ومستويات تقدير الذات فيما يخص درجات الدافعية للانجاز عند معلمي التعليم الابتدائي.

3- الهدف من الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى إبراز العلاقة بين الرضا المهني و تقدير الذات و الدافعية للإنجاز، و كذلك الكشف عن إمكانية التنبؤ بمستوى الدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الابتدائي، انطلاقا من معرفتنا بمستواهم في الرضا المهني و مستواهم في تقدير الذات. كما تهدف هذه الدراسة أيضا إلى الوقوف على الفروق الموجودة في درجات الدافعية لإنجاز باختلاف مستويات كل من الرضا المهني، تقدير الذات، المؤهل العلمي و سنوات الخبرة في التدريس، ضف إلى ذالك محاولة إبراز أثرالعلاقة التفاعلية بين مستويات الرضا المهني ومستويات تقدير الذات على الدافعية للانجاز عند هذه العينة.

4- أهمية الدراسة:

تعد هذه الدراسة من بين الدراسات السيكولوجية في مجال فهم شخصية المعلم وتبرز أهميتها في التطرق إلى ثلاث سمات نفسية رئيسية عند المدرس، المتمثلة في الرضا المهني، تقدير الذات، الدافعية للانجاز و هي أهم الصفات التي يجب أن يتحلى بها كل من تولى عملية التدريس؛ ذلك لما لها من أثر سواء في حياته الخاصة أو المهنية، أو علاقاته مع تلاميذه الذين يستمدون نموهم الاجتماعي والانفعالي و العاطفي منه. ضف إلى

ذلك محاولة الخروج في نهاية الدراسة بمعادلة تمكننا من التنبؤ بمستوى الدافعية للإنجاز عند معلم التعليم الابتدائي، كما تبرز أهمية هذه الدراسة في النواحي التالية:

1- غياب الدراسات المحلية التي تناولت الموضوع (على حد علم الطالب).

2- فتح آفاق جديدة للبحث في هذا المجال من خلال الاقتراحات التي تقدمها هذه الدراسة.

5- التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة:

1.5- الرضا المهني:

هو تقييم المعلم من خلال استجاباته على مقياس الرضا المهني **لعبد الرحمان صالح الأزرق** و المتعلق بالعوامل التالية:

الرضا عن المرتبات و المزايا المادية، الرضا عن تحقيق المهنة للذات، الرضا عن طبيعة العمل و ظروفه الخاصة، و أخيرا الرضا عن علاقة المعلم بالمسؤولين و الدرجة الكلية هي التي تحدد مستوى رضا المعلم.

2.5- تقدير الذات:

هو الدرجة الكلية المتحصل عليها من خلال إجابات المعمل على مقياس تقدير الذات **لعبد الرحمان صالح الأزرق**، و الذي يتضمن خمس جوانب شخصية، و هي الذات الجسمية و المظهر العام، الذات العقلية و الأكاديمية، الذات الاجتماعية و الترويحية، الذات الأسرية و الذات الشخصية و الثقة بالنفس، و الدرجة الكلية هي التي تحدد مستوى تقدير الذات المعلم.

3.5- الدافعية للإنجاز:

هي الدرجة الكلية المتحصل عليها من خلال إجابات المعلم لمقياس الدافعية للإنجاز **لعبد الرحمان صالح الأزرق** و الذي يتضمن خمس عناصر و هي: الطموح، المثابرة، الأداء، إدراك أهمية الزمن، روح المنافسة، و الدرجة الكلية هي التي تحدد مستوى دافعية المعلم للإنجاز.

4.5- المؤهل العلمي:

فيقصد به حصول المعلم على مؤهل علمي فقط دون الحصول على إي قدر من التأهيل، أما مستوى المؤهل العلمي في هذه الدراسة فيقصد به مستوى الدرجة العلمية المتحصل عليها. و تم تقسيمها إلى ثلاث فئات (متوسط، ثانوي، جامعي).

5.5- مدة الخبرة في التدريس:

و يقصد بها المدة بالسنوات التي قضاها المعلم في التدريس الفعلي من تاريخ تعيينه إلى وقت إجراء الدراسة، و في هذه الدراسة تم تقسيم مدة الخبرة إلى ثلاث فئات الفئة الأولى أقل من 11 سنة، الفئة الثانية من 11- 20 سنة، الفئة الثالثة من 21سنة فأكثر.

الفصل الثاني:

الدراسات السابقة

تمهيد

1- الدراسات التي تناولت متغير الرضا المهني بمتغيرات أخرى
2- الدراسات التي تناولت متغير تقدير الذات بمتغيرات أخرى
3- الدراسات التي تناولت متغير الدافعية للإنجاز بمتغيرات أخرى
4- الدراسات التي تناولت متغير الرضا المهني و علاقته بالدافعية للإنجاز
5- الدراسات التي تناولت متغير الدافعية للإنجاز و علاقته بتقدير الذات
6- تعليق على الدراسات السابقة

خلاصة

تمهيد:

تعتبر الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع البحث الجديد، خطوة هامة من خطوات البحث العلمي؛ إذ يجب على الباحث الاطلاع عليها و تحليلها لمعرفة الجوانب التي سبق البحث فيها، و كذلك المنهجية المتبعة و النتائج التي تم التوصل إليها.

و قبل التطرق إليها، نشير على أنه لم نجد دراسات سابقة تناولت موضوع بحثنا بمتغيراته الثلاثة، إلا أنه وجدنا دراسات حول الرضا المهني و دراسات حول تقدير الذات و الدافعية للإنجاز، و دراسات تناولت متغيرين سواء الرضا المهني و الدافعية لإنجاز، أو تقدير الذات و الدافعية للإنجاز، و نظرا لاختلاف مواضيع الدراسات السابقة التي جمعناها تم تقسيمها كالآتي:

1- الدراسات التي تناولت متغير الرضا المهني بمتغيرات أخرى:

1.1- دراسة بن دومية رزيقة سنة 2001 بالجزائر:

قامت الباحثة بن دومية رزيقة سنة 2001 بدراسة حول موضوع الرضا المهني للمدرسين عن مهنة التدريس، و هي دراسة ميدانية للأوضاع الاقتصادية و المهنية عند أساتذة التعليم الثانوي و أثرها على عملهم التربوي.

·مشكلة الدراسة:

- ما هي المشكلات و أشكال الضغوطات و العراقيل التي تواجه عمل المدرس؟
- ما هي العوامل التي تجعله راضيا عن عمله؟ و ما هي انعكاسات هذه العوامل على عمله التربوي؟

· فرضيات البحث:

- الأساتذة من الجنسين غير راضيين عن أوضاعهم الاقتصادية، مما يؤثر ذلك على عملهم التربوي.
- غالبية الأساتذة في الطور الثانوي راضون عن التعاون المشترك و العلاقات المهني.
- يرتبط مستوى العمل التربوي للأساتذة في المدرسة بدرجة رضاهم عن العلاقة العمودية (المدير، الناظر، المشرف التربوي).
- يتأثر عمل الأساتذة بمدى رضاهم عن توفر الإمكانيات و الحاجيات المهنية وملائمة ظروف العمل داخل المؤسسة.

· **الهدف من الدراسة:**

- الكشف عن الظروف و الأوضاع الاقتصادية و المهنية التي يعمل فيها المدرس و معرفة مدى استعداده و قدرته و مدى تكيفه مع منهة التعليم و تقبله لها.
- التعرف على الشروط الاجتماعية و المهنية التي تدعم و ترفع من المكانة الاجتماعية للمدرس و العمل على تدعيمها إذا كانت موجودة.

· **المنهج المستخدم:**

اتبعت الباحثة المسح الميداني في جمع المعلومات، و تحليل البيانات.

· **عينة الدراسة:**

اختيار 100 أستاذ من بين 370 أستاذ في مجتمع البحث، و ذلك بطريقة العينة الحصصية، مستخرجين من 7 ثانويات موزعة في ولاية البليدة.

كما تم اختيار 126 تلميذ و تلميذة بالطريقة العشوائية من سبع مؤسسات تشمل كافة السنوات الدراسية، و الغرض من أخذ عينة التلاميذ هو التعرف على آرائهم واتجاهاتهم عن أساتذتهم.

· **أدوات البحث:**

- الإحصاءات و البيانات الجاهزة.
- الملاحظة
- استبيان للأساتذة و استبيان للتلاميذ.

· **نتائج البحث:**

- غالبية الأساتذة في المؤسسات التي شملتها الدراسة غير راضين عن أوضاعهم الاقتصادية و ذلك من الجنسين، و أن لتلك الأوضاع تأثيرا على عملية التدريس.

- جل الأساتذة راضون عن العلاقات المهنية بين أعضاء هيئة التدريس، كما أن لهذه العلاقة دورا هاما في زيادة فعاليتهم و دعم عملهم التربوي.

- الأساتذة راضون عن جوانب الإدارة المدرسية و غير راضون عن جوانب أخر، كما اختلفت نظرة الأساتذة بمدى رضاهم عن توفر الإمكانيات و الحاجيات الملائمة و ظروف العمل داخل المؤسسة (بن دومية رزيقة، 2001).

2.1- دراسة محمودية شهيرة سنة 2001 بالجزائر:

قامت الباحثة محمودية شهيرة سنة 2001 بدراسة تحت عنوان: الرضا الوظيفي وعلاقته بأداء معلمي مرحلة التعليم الثانوي، و يمكن تلخيص دراستها فيما يلي:

·مشكلة الدراسة:

- ما هي العوامل التي تحقق الرضا الوظيفي للمعلم في المؤسسات التربوية؟
- إذا توفرت هذه العوامل فكيف سيكون أداءه التربوي؟
- هل هناك علاقة بين الرضا و الأداء عند المعلم؟

·فرضيات البحث:

- يوجد اختلاف في مستوى الأداء بين المعلمين الراضين عن وظيفتهم و العلمين غير الراضين لصالح المعلمين الراضين.
- هناك علاقة بين درجة رضى المعلمين عن المهنة و مستوى أدائهم داخل القسم.
- هناك علاقة بين أداء المعلم و رضاه عن الأجرة التي يتلقاها شهريا.
- هناك علاقة بين أداء المعلم و رضاه عن فرص الترقية في مهنة التعليم.
- هناك علاقة بين أداء المعلم و رضاه عن نمط الاشراف المطبق داخل المؤسسة التربوية.
- هناك علاقة بين أداء المعلم و رضاه عن المكانة الاجتماعية لمهنة التعليم.
- هناك علاقة بين أداء المعلم و رضاه عن محتوى العمل الذي يمارسه في المؤسسة التربوية.
- هناك علاقة بين أداء المعلم و رضاه عن ساعات العمل التي يقضيها في المؤسسة التربوية.

·الهدف من الدراسة:

- معرفة العوامل التي تسبب حدوث الرضا الوظيفي في قطاع التربية و التعليم.
- جمع المعلومات التي تتعلق برضا المعلم و أدائه لواجبه نحو المهنة التي يمارسها حتى يتسنى معرفتها و من ثم معالجتها.
- الاطلاع على الحياة المهنية للمعلم و الظروف التي يمارس فيها مهنته، والكشف عن الأسباب التي تجعل المعلم يفقد حيويته و نشاطه أثناء تأدية واجبه المهني.

منهج البحث:

يندرج هذا البحث ضمن الدراسات المسحية الوصفية.

- **عينة الدراسة:**

لقد تم اختيار أفراد عينة الدراسة على أساس الطريقة العشوائية و كانت العينة النهائية 120 معلم و معلمة، و تم التطبيق في ثلاث ثانويات بالجزائر العاصمة خلال العام الدراسي 1999- 2000.

- **أدوات البحث:**

- مقياس الرضا الوظيفي.

- **التقنيات الإحصائية:**

- اعتمدت الباحثة في تحليلها لنتائج على:
- النسب المئوية.
- المتوسط الحسابي.
- اختبار كا ^{2}.
- اختبار T للفروق.
- معامل الارتباط بيرسون.

- **نتائج البحث:**

- هناك فروق بين المعلمين و الراضين جدا و المعلمين غير الراضين تماما في مستوى الأداء لصالح المعلمين الراضين.
- لا توجد علاقة بين رضا المعلمين و أدائهم.
- هناك علاقة بين أداء المعلم و رضاه عن الأجرة التي يتقاضاه شهريا.
- هناك علاقة بين أداء المعلم و رضاه عن المكانة الاجتماعية لمهنة التعليم.
- هناك علاقة بين أداء المعلم و رضاه عن نمط الإشراف المطبق داخل المؤسسة التربوية
- هناك علاقة بين أداء المعلم و رضاه عن فرص الترقية في مهنة التعليم.
- هناك علاقة بين أداء المعلم و رضاه عن محتوى العمل الذي يمارسه في المؤسسة التربوية.

- هناك علاقة بين أداء المعلم و رضاه عن ساعات العمل التي يقضيها في المؤسسة (محمودية شهيرة، 2001).

3.1 - دراسة بحرية باسماعيل سنة 2006 بالجزائر:

قامت الباحثة بحرية باسماعيل بدراسة تحت عنوان: "علاقة الرضا الوظيفي بالقصور الإداري لدى المعلمين"، و هي دراسة ميدانية بولاية ورقلة.

·مشكلة الدراسة:

- ما هي أهم مظاهر التصور الإداري في المدارس الابتدائية كما يراها الأولياء و المعلمون؟
- ما هي أسباب القصور الإداري في المدارس الابتدائية كما يراها الأولياء والمعلمون؟
- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفي و القصور الإداري لدى عينة الدراسة الخاصة بالأولياء؟
- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفي و القصور الإداري لدى عينة الدراسة الخاصة بالمعلمين؟

·فرضيات البحث:

- هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفي و القصور الإداري لدى عينة الدراسة الخاصة بالمعلمين.
- هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفي و القصور الإداري لدى عينة الدراسة الخاصة بالأولياء.
- هناك علاقة بين القصور الادراي للمعلم و نوع جنسه.
- هناك فروق بين آراء الأولياء و المعلمين نحو مظاهر القصور الإداري.
- هناك فروق بين آراء الأولياء و المعلمين نحو أسباب القصور الإداري.
- توجد فروق بين آراء المعلمين و الأولياء على أن الرضا الوظيفي يؤدي إلى القصورالإدراي.

·أهداف الدراسة:

تتلخص أهداف الدراسة فيما يلي:

- معرفة طبيعة العلاقة التي تربط الرضا الوظيفي لمعلم بالقصور الإداري.
- إيجاد العلاقة بين بعض محددات الرضا الوظيفي للمعلم و القصور الإداري.
- محاولة إحصاء بعض العوامل المسببة لقصور المعلم إداريا.
- التعرف على توافق أو اختلاف آراء عينة من المعلمين و الأولياء حول إشكالية موضوع البحث.
- التعرف على مدى وجود القصور الإداري في مدارسنا في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأولياء.

· المنهج المستخدم:

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي.

· عينة الدراسة:

استعمل الباحث طريقة العينة العشوائية الطبقية و ذلك لوجود عدة طبقات و هي الأولياء و المعلمين، و في كل طبقة اختار بصفة عشوائية بسيطة عدد أفرادها، بحيث تم اختيار 105 معلم، و 92 ولي و ذلك في 10 ابتدائيات موزعة على 4 دوائر في ولاية ورقلة.

· أدوات البحث:

- استبيان موجه للمعلمين.
- استبيان موجه للأولياء.

· التقنيات الإحصائية المستعملة:

- النسب المئوية.
- اختبار التجانس.
- معامل ارتباط بيرسون.
- اختبار كا^2.

·نتائج البحث:

- توجد علاقة موجبة ضعيفة بين الرضا الوظيفي و القصور الإداري لدى عينة الأولياء.
- هناك علاقة بين الرضا الوظيفي و القصور الإداري لدى عينة المعلمين.
- لا توجد علاقة بين القصور الإدراي للمعلم و نوع جنسه.

- هناك فروق بين آراء الأولياء و المعلمين نحو مظاهر القصور الإداري.
- هناك فروق بين آراء المعلمين و الأولياء على أن الرضا الوظيفي يؤدي إلى القصور الإداري (بحرية إسماعيل، 2006).

2- الدراسات التي تناولت متغير تقدير الذات بمتغيرات أخرى:

1.2- دراسة بوبكر دبابي سنة 2007 بالجزائر:

درس الباحث بوبكر دبابي موضوع تقدير الذات لدى معلمي المرحلة الابتدائية وعلاقته ببعض المتغيرات، و هي دراسة ميدانية بمدينة ورقلة..

·مشكلة الدراسة:

- ما هو مستوى تقدير الذات لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة ورقلة؟
- هل يختلف تقدير الذات لدى معلمي المرحلة الابتدائية باختلاف منطقة العمل (حضر، ريف)؟
- هل يختلف تقدير الذات لدى معلمي المرحلة الابتدائية باختلاف المؤهل العملي و اعتبار منطقة العمل و الجنس؟
- هل هناك علاقة بين تقدير الذات و الرضا المهني لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة ورقلة؟
- و هل تختلف هذه العلاقة باختلاف منطقة العمل و باختلاف الجنس و المؤهل العلمي و الخبرة؟

·فرضيات البحث:

- هناك مستوى مرتفع لتقدير الذات لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة ورقلة.
- لا يختلف تقدير الذات لدى معلمي المرحلة الابتدائية باختلاف منطقة العمل (حضر، ريف).
- لا يختلف تقدير الذات لدى معلمي المرحلة الابتدائية باختلاف الجنس و منطقة العمل.
- لا يختلف تقدير الذات لدى معلمي المرحلة الابتدائية باختلاف المؤهل العملي (معلم مدرس، و أستاذ مجاز)، و اعتبار منطقة العمل و الجنس.

- لا يختلف تقدير الذات لدى معلمي المرحلة الابتدائية باختلاف الخبرة و اعتبار بقية المتغيرات (منطقة العمل، الجنس، المؤهل العملي).
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات و الرضا المهني لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة ورقلة.
- لا تختلف هذه العلاقة باختلاف منطقة العمل و الجنس و المؤهل العلمي والخبرة.

· أهداف الدراسة:

- الكشف عن تقدير الذات لدى معلمي المرحلة الابتدائية.
- التعرف على مدى تأثر تقدير الذات ببعض المتغيرات مثل المؤهل العلمي، الخبرة المهنية، منطقة العمل و الجنس.
- الكشف عن علاقة تقدير الذات بالرضا الوظيفي.

· المنهج المستخدم:

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي نظرا لملائمته لطبيعة البحث.

· عينة الدراسة:

اعتمد الباحث في اختياره للعينة على طريقة العينة الطبقية العشوائية حيث بلغ عدد أفراد العينة 450 معلما و معلمة و بعد إلغاء 10 منهم أصبحت 440 فردا يمثلون 40% من المجتمع الأصلي.

· أدوات البحث:

- استمارة الرضا المهني لعبد الرحمان صالح الأزرق.
- استمارة تقدير الذات من تصميم الباحث.

· التقنيات الإحصائية المستعملة:

- النسب المئوية.
- المتوسط الحسابي.
- اختبار T.
- معامل الارتباط..

· نتائج البحث:

- تقدير الذات لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة ورقلة مرتفع.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في تقدير الذات لدى معلمي المرحلة الابتدائية باختلاف منطقة العمل (حضر، ريف).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى معلمي المرحلة الابتدائية باختلاف الجنس و منطقة العمل.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى المعلمين الذكور والإناث في الحضر.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى المعلمين الذكور والمدرسين المجازين في الريف.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات بين المدرسين في الحضر باختلاف الخبرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات بين المدرسات في الحضر باختلاف الخبرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات بين المعلمات المجازات في الريف تعود لاختلاف الخبرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى المجازين في الحضر باختلاف الخبرة.
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية موجبة بين كل من تقدير الذات والرضا المهني لدى معلمي المرحلة الابتدائية.
- لا يوجد اختلاف في العلاقة بين تقدير الذات و لرضا المهني باختلاف منطقة العمل.
- لا يوجد اختلاف في العلاقة بين تقدير الذات و لرضا المهني باختلاف الجنس لدى معلمي المرحلة الابتدائية بورقلة.
- لا يوجد اختلاف في العلاقة بين تقدير الذات و لرضا المهني باختلاف المؤهل العلمي لدى معلمي المرحلة الابتدائية بورقلة.
- لا يوجد اختلاف في العلاقة بين تقدير الذات و الرضا المهني باختلاف الخبرة لدى معلمي المرحلة الابتدائية بورقلة (بوبكر دبابي، 2007).

3- الدراسات التي تناولت متغير الدافعية للإنجاز بمتغيرات أخرى:

1.3- دراسة سامي محمد أبوبية سنة 1986 بالكويت:

كانت الدراسة تحت عنوان دافعية المعلمين للعمل التربوي و علاقتها ببعض المتغيرات النفسية و الاجتماعية و المهنية.

·تساؤلات الدراسة:

هل هناك فروق بين المعلمين ذوي وجهة الضبط الداخلي و المعلمين ذوي وجهة الضبط الخارجي على مقياس الدافعية للتعلم؟ و هل توجد فروق بين المعلمين في الدافعية لإنجاز ترجع إلى السمات الشخصية؟ و هل الفروق بين المعلمين في الدافعية لإنجاز ترجع إلى الخبرة أو المؤهل العلمي؟

·الهدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى بحث بعض الجوانب أو العوامل التي قد تؤثر في دافعية المعلمين للعمل التربوي مثل سمات الشخصية، وجهة الضبط الداخلية، الخارجية، الجنس، تأثير جنس المعلم على دافعيته للعمل التربوي، خبرة المعلم في التدريس، المؤهل التربوي و الحالة الاجتماعية للمعلم (متزوج- أعزب).

·منهج البحث:

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي.

·عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من مجموعة من معلمي المرحلتين الإعدادية و الثانوية و قد بلغ عدد أفرادها 1221 معلما و معلمة اختيروا بطريقة عشوائية طبقية.

·أدوات الدراسة:

- مقياس وجهة الضبط- لإعداد علاء الدين كفافي.
- قائمة ايزنك للشخصية إعداد جابر عبد الحميد جابر.
- مقياس دافعية المعلمين للعمل التربوي- إعداد الباحث.

·التقنيات الإحصائية المستعملة:

- النسب المئوية.
- اختبار T.

- تحليل التباين أحادي العامل.
- اختبار كا^2.

·**نتائج البحث**:

- توجد فروق دالة بين المعليمن ذوي وجهة الضبط الداخلي و المعلمين ذوي وجهة الضبط الخارجي على مقياس دافعية المعلمين للأداء التربوي.
- لا توجد فروق دالة بين المعلمين المتوافقين انفعاليا و المعلمين العصابيين على مقياس دافعية المعلم للأداء التربوي.
- توجد فروق دالة بين متوسطات درجات المعلمين مختلفي الخبرة على مقياس الدافعية لصالح المعلمين الأقل خبرة.
- لا توجد فروق دالة بين المعلمين الذكور والمعلمات الإناث في الدافعية للإنجاز.
- لا توجد فروق دالة بين المعلمين المؤهلين تربويا و غير المؤهلين في الدافعية للإنجاز (أنور محمد الشرقاوي، 2000،ص290).

2.3- دراسة وافية صحراوي سنة 2002 بالجزائر:

قامت الباحثة وافية صحراوي بدراسة تحت عنوان: قيم العمل و الدافعية لإنجاز لدى إطارات المؤسسات الجزائرية.

·**تساؤلات الدراسة**:

- ما هي قيم العمل السائدة لدى إطارات المؤسسات محل الدراسة؟
- هل يتأثر دافع إنجاز الإطارات بطبيعة المؤسسات؟
- هل يتأثر دافع الإنجاز الإطارات بقيم العمل السائدة لديهم؟
- هل هناك تفاعل بين طبيعة المؤسسة و قيم العمل السائدة لدى الإطارات في دافع الإنجاز؟
- هل هناك فروق بين الإناث و الذكور في دافع الإنجاز؟

·**فرضيات البحث**:

- القيم الداخلية هي القيم السائدة لدى إطارات المؤسسات الجزائرية محل الدراسة.

- لا يوجد فرق في مستوى دافع الإنجاز لدى إطارات المؤسسات محل الدراسة.
- لا يوجد فرق في مستوى دافع الإنجاز لدى الإطارات بحسب قيم العمل السائدة لديهم.
- لا يوجد تفاعل بين طبيعة المؤسسة و قيم العمل السائدة لدى الإطارات في دافع الإنجاز.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث و الذكور في دافع الإنجاز.

· أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى إبراز العلاقة بين الدافع لإنجاز و قيم العمل، ثم تحديد القيم السائدة لدى الإطارات، كما تهدف هذه الدراسة إلى دراسة الفروق بين الجنسين في دافع الإنجاز.

· منهج البحث:

اعتمد الباحثة على المنهج الوصفي.

· العينة و كيفية اختيارها:

أفراد عينة البحث من إطارات ثلاث مؤسسات (خدماتية، إنتاجية، تربوية)، و تضم 160 فرد اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية.

· أدوات البحث:

- مقياس قيم العمل استخدمه مراد نعموني (1998).
- مقياس الدافعية لإنجاز Hearmans (1970).

· التقنيات الإحصائية المستعملة:

- النسب المئوية.
- الانحراف المعياري.
- تحليل التباين.
- اختبار T.

· نتائج البحث:

- القيم الخارجية هي القيم السائدة لدى إطارات المؤسسات الجزائرية محل الدراسة.

- لا يوجد فرق في مستوى دافع الإنجاز لدى إطارات المؤسسات محل الدراسة.
- لا يوجد فرق في مستوى دافع الإنجاز لدى الإطارات بحسب قيم العمل السائدة لديهم.
- لا يوجد تفاعل بين طبيعة المؤسسة و قيم العمل السائدة في الدافع الإنجاز.
- هناك فروق بين الإناث و الذكور في الدافعية الإنجاز (وافية صحراوي، 2002).

3.3- دراسة ليلى العساف و راتب السعود سنة 2006 بالأردن:

و كان موضوع دراستهما: العلاقة بين مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن كما يراها المعلمون و دافعية الإنجاز لديهم و اختلاف هذه العلاقة باختلاف النوع الاجتماعي و الخبرة للمعلمين.

·تساؤلات الدراسة:

ما هي العلاقة بين مصادر سلطة مديري الثانوية العامة في الأردن وفقا لتصنيف فرنش ورافن French et Raven كما يراها المعلمون؟ و ما هي درجة دافعية الإنجاز لديهم؟ و هل تختلف هذه العلاقة باختلاف النوع الاجتماعي و الخبرة للمعلمين؟

·فرضيات البحث:

- ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن لمصادر السلطة بشكل عام كانت مرتفعة.
- درجة الدافعية لإنجاز لدى المعلمين في المدارس الثانوية مرتفعة.
- تختلف درجة ممارسة المديرية لمصادر سلطتهم باختلاف النوع الاجتماعي والخبرة للمعلمين.
- تختلف درجة الدافعية للإنجاز لدى المعلمين باختلاف النوع الاجتماعي والخبرة للمعلمين.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة لمصادر سلطتهم و درجة الدافعية للإنجاز عند معلمي مدارسهم.

·أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقا لتصنيف فرنش ورافن French et Raven كما يراها المعلمون،

و درجة دافعية الإنجاز لديهم. و هل تختلف هذه العلاقة باختلاف النوع الاجتماعي والخبرة للمعلمين.

·منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي.

·عينة البحث و كيفية إختيارها:

تكونت عينة الدراسة من 650 معلما و معلمة من مدارس الثانوية، موزعين على 34 مديرية التربية بالأردن، اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية.

·أدوات البحث:

- مقياس مصادر سلطة المديرين لــ Rahim & Magner (1996).
- مقياس الدافعية للإنجاز لعبد الرحمان صالح الأزرق (2000).

·التقنيات الإحصائية المستعملة:

- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- اختبار T للفروق.
- تحليل التباين الأحادي.
- معامل الارتباط.

·نتائج البحث:

- ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن لمصادر السلطة في مدارسهم بشكل عام كانت مرتفعة.
- درجة الدافعية لإنجاز لدى المعلمين في المدارس الثانوية مرتفعة.
- تختلف درجة ممارسة المديرية لمصادر سلطتهم باختلاف النوع الاجتماعي والخبرة للمعلمين.
- لا تختلف درجة الدافعية للإنجاز لدى المعلمين باختلاف النوع الاجتماعي والخبرة للمعلمين.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة لمصادر سلطتهم و درجة الدافعية للإنجاز عند معلمي مدارسهم (ليلى العساف و راتب السعود ، 2007، ص 69-87).

4.3- دراسة فاطمة الزهراء بو جطو سنة 2008 بالجزائر:

درست الباحثة فاطمة الزهراء بوجطو موضوع: أثر بعض السمات الشخصية والنفسية على الدافعية للإنجاز لدى المراهق المتمدرس.

تساؤلات الدراسة:

ما هو تأثير السمات الشخصية و النفسية (الاكتئاب، مستوى الطموح، الاستقلال الذاتي و الثقة بالنفس، الاجتماعية، العصبية و العدوانية) على الدافعية للإنجاز لدى المراهقين المتمدرسين؟

هل تختلف درجة السمات الشخصية و النفسية (الاكتئاب، مستوى الطموح، الاستقلال الذاتي و الثقة بالنفس، الاجتماعية، العصبية و العدوانية) عند الفئة ذات الدافعية للإنجاز المرتفعة، عنه عند الفئة ذات الدافعية للإنجاز المنخفضة لدى المراهقين المتمدرسين؟

·فرضيات الدراسة:

1- الفرضية العامة:

تختلف درجة السمات الشخصية و النفسية (الاكتئاب، مستوى الطموح، الاستقلال الذاتي و الثقة بالنفس، الاجتماعية، العصبية و العدوانية) عن درجة الدافعية للإنجاز لدى المراهقين المتمدرسين.

2- الفرضيات الجزئية:

- تختلف درجة الاكتئاب بين الفئة ذات الدافعية للإنجاز المرتفعة و الفئة ذات الدافعية للإنجاز المنخفضة لدى المراهقين المتمدرسين.
- تختلف درجة مستوى الطموح بين الفئة ذات الدافعية للإنجاز المرتفعة و الفئة ذات الدافعية للإنجاز المنخفضة لدى المراهقين المتمدرسين.
- تختلف درجة مستوى الاندفاعية بين الفئة ذات الدافعية للإنجاز المرتفعة و الفئة ذات الدافعية للإنجاز المنخفضة لدى المراهقين المتمدرسين.
- تختلف درجة الاستقلالية بين الفئة ذات الدافعية للإنجاز المرتفعة و الفئة ذات الدافعية للإنجاز المنخفضة لدى المراهقين المتمدرسين.

- تختلف درجة الثقة بالنفس بين الفئة ذات الدافعية للإنجاز المرتفعة و الفئة ذات الدافعية للإنجاز المنخفضة لدى المراهقين المتمدرسين.
- تختلف درجة الاجتماعية بين الفئة ذات الدافعية للإنجاز المرتفعة و الفئة ذات الدافعية للإنجاز المنخفضة لدى المراهقين المتمدرسين.
- تختلف درجة العدوانية بين الفئة ذات الدافعية للإنجاز المرتفعة و الفئة ذات الدافعية للإنجاز المنخفضة لدى المراهقين المتمدرسين.
- تختلف درجة العصبية بين الفئة ذات الدافعية للإنجاز المرتفعة و الفئة ذات الدافعية للإنجاز المنخفضة لدى المراهقين المتمدرسين.

·أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى معرفة أثر السمات الشخصية و النفسية (الاكتئاب، الاندفاع ، و الاستقلال إلى جانب الثقة بالنفس و مستوى الطموح ، و كذا الاجتماعية، العصبية والعدوانية) و مدى الاختلاف الموجود بين درجة هذه السمات و درجة الدافعية للإنجاز المنخفضة لدى المراهقين المتمدرسين.

التعرف على السمات ذات الأثر الايجابي على الدافعية للإنجاز، أو ذات الأثر السلبي، كما أنها أيضا فرصة للأساتذة للإطلاع و معرفة أهمية الدافعية للإنجاز في المجال المدرسي.

·منهج البحث:

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي.

·عينة البحث و كيفية إختيارها:

أجري البحث على عينة مكونة من 230 تلميذا من تلاميذ السنة الأولى ثانوي من ثانويتين بولاية المدية، معدل أعمارهم 16 سنة، مع انحراف معياري مقداره 0,9 و قد تم انتقاء عينة البحث بطريقة عشوائية.

·تقنيات البحث:

- مقياس الدافعية للإنجاز لهرمانس Hermans (1970).
- قائمة فرايبورج للشخصية أعدها مجموعة من الأساتذة في علم النفس بجامعة فرايبورج Freiburger بألمانيا سنة 1970.

·التقنيات الإحصائية المستعملة:

- النسب المئوية.
- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- الراعيات.
- معامل الارتباط البسيط.
- معامل الارتباط الجزئي.
- معامل الارتباط المتعدد
- اختبار T لعينتين مستقلتين.

·نتائج البحث:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى درجة الطموح بين الفئتين، لصالح الفئة الأولى أي ذات الدافعية للإنجاز المرتفعة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مستوى الاندفاعية بين الفئتين لصالح الفئة ذات الدافع للإنجاز المنخفض.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاستقلالية بين الفئة الأولى ذات الدافع للإنجاز المنخفض و الفئة الثانية ذات الدافع للإنجاز المرتفع لصالح الفئة الأولى ذات الدافعية للإنجاز المنخفضة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الثقة بالنفس بين الفئة الأولى ذات الدافع للإنجاز المنخفض، و الفئة ذات الدافع للإنجاز المرتفع لصالح الفئة الثانية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاجتماعية بين الفئة ذات الدافعية للإنجاز المنخفضة و الفئة ذات الدافعية للإنجاز المرتفعة لصالح الفئة الثانية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة العدوانية بين الفئة الأولى ذات الدافع للإنجاز المنخفض و الفئة الثانية ذات الدافع للإنجاز المرتفع لصالح الفئة الأولى.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة العصبية بين الفئتين، لصالح الفئة الثانية ذات الدافعية للإنجاز المرتفعة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى درجة الاكتئاب بين الفئتين، لصالح الفئة الثانية ذات الدافعية للإنجاز المرتفعة.(فاطمة الزهراء بوجطو، 2008).

4- الدراسات التي تناولت متغير الرضا المهني وعلاقته بالدافعية للإنجاز:

1.4- دراسة سوسن إسماعيل أحمد عبد الهادي سنة 1995 بمصر:

و كانت دراسته تحت عنوان: مستوى الدافعية في الحياء و علاقتها بالرضا عن العمل في كل من القطاع العام و القطاع الخاص.

·تساؤلات الدراسة:

- هل هناك علاقة بين مستوى الدافعية في الحياة و الرضا عن العمل في كل من القطاع العام و القطاع الخاص؟
- هل هناك علاقة بين المرتب، مدة الخدمة، الحالة الاجتماعية، الحالة الزواجية و بعض أبعاد مقياس الرضا عن العمل؟
- هل هناك فروق في الرضا عن العمل بين القطاع العام و القطاع الخاص؟

·فرضيات البحث:

- هناك فروق جوهرية دالة بين القطاع العام و القطاع الخاص في جميع أبعاد الرضا و كذلك الدرجة الكلية للرضا عن العمل.
- الارتباط دال بين المرتب، مدة الخدمة، الحالة الاجتماعية، الحالة الزواجية وبعض أبعاد مقياس الرضا عن العمل.
- مستوى الرضا عن العمل في القطاع العام يقل عن مستوى الدرجة المتوسطة للمقياس، بينما يرتفع مستوى الرضا في القطاع الخاص كثيرا عن الدرجة المتوسطة للمقياس.
- هناك فروق في الترتيب التنازلي لأبعاد الدافعية في الحياة في القطاع العام والقطاع الخاص.

·أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى توضيح مستوى و أبعاد الدافعية في الحياة و الرضا عن العمل في كل من القطاع العام و الخاص، و اختبار الدافعية في الحياة لدى هذه العينة وعلاقتها بالرضا عن العمل و بعض المتغيرات الديمغرافية (المرتب، مدة الخدمة، الحالة الاجتماعية، الحالة الزواجية).

·منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي.

·عينة البحث و كيفية إختيارها:

تكونت عينة الدراسة من 160 فردا من العمال الفنيين العاملين بإحدى شركات القطاع العام (مصر للطيران) و شركتين من القطاع الخاص و كانت اختيار العينة عشوائيا.

·التقنيات الإحصائية المستعملة:

- اختبار T.
- معامل الارتباط بيرسون.

·نتائج البحث:

تحققت كل الفرضيات (أنور محمد الشرقاوي، 2000، ص 559).

2.4- دراسة جفال مقران سنة 2008 بالجزائر:

قام جفال مقران بدراسة تحت عنوان: أنماط الدافعية و علاقتها بالرضا عن العمل.

·تساؤلات البحث:

- هل هناك فروق ذات دلالة ما بين فئة العمال الراضون و فئة العمال غير الراضون عن عملهم فيما يخص علاقة رضاهم بمستوى الدافعية الداخلية؟
- هل هناك فروق ذات دلالة ما بين فئة العمال الراضون و فئة العمال غير الراضون عن عملهم فيما يخص علاقة رضاهم بمستوى الدافعية الخارجية لسبب الضبط بالتقلص أو لسبب الضبط المستدخل؟
- هل هناك فروق ذات دلالة ما بين فئة العمال الراضون و فئة العمال غير الراضون عن عملهم فيما يخص علاقة رضاهم بمستوى الدافعية الخارجية؟

- هل هناك فروق ذات دلالة ما بين فئة العمال الراضون و فئة العمال غير الراضون عن عملهم فيما يخص علاقة رضاهم بمستوى اللادافعية ؟

·فرضيات البحث:

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية ما بين فئة العمال الراضون و فئة العمال غير الراضون عن عملهم فيما يخص علاقة رضاهم بمستوى الدافعية الداخلية.
- هناك فروق ذات دلالة ما بين فئة العمال الراضون و فئة العمال غير الراضون عن عملهم فيما يخص علاقة رضاهم بمستوى الدافعية الخارجية لسبب الضبط بالتقلص.
- هناك فروق ذات دلالة ما بين فئة العمال الراضون و فئة العمال غير الراضون عن عملهم فيما يخص علاقة رضاهم بمستوى الدافعية الخارجية لسبب الضبط المستدخل.
- هناك فروق ذات دلالة ما بين فئة العمال الراضون و فئة العمال غير الراضون عن عملهم فيما يخص علاقة رضاهم بمستوى الدافعية الخارجية.
- هناك فروق ذات دلالة ما بين فئة العمال الراضون و فئة العمال غير الراضون عن عملهم فيما يخص علاقة رضاهم بمستوى اللادافعية.

·أهداف الدراسة:

إن الهدف المحوري من هذه الدراسة هو الوصول إلى بناء قائمة تسمح بالكشف عن وجود المستويات المختلفة في الواقع الجزائري.

-الاعتماد على استعمال سلم العزم الذاتي في دراسة الدافعية تمكن من الكشف عن درجة إدراك العمال للشعور بالعزم الذاتي.

-التمكن من تحديد سلوكات العمال حسب هذا السلم يسمح بالتنبؤ بالنتائج التي يمكن أن يتوصل إليها العمال في المؤسسة و ذلك من خلال درجة إدراكهم للشعور بالعزم الذاتي من خلال المهام التي يقومون بها.

·منهج البحث:

اعتمد الباحث المنهج الوصفي الارتباطي.

عينة البحث:

تم اختيار299 عامل تراوحت أعمارهم بين 24 و 50 سنة بطريقة عشوائية.

·**أدوات البحث:**

- قائمة أنواع الدافعية من تصميم الباحث.

- مقياس الرضا المهني وضعه **Hullin Smith** 1969 بالولايات المتحدة الأمريكية.

·**التقنيات الإحصائية المستعملة:**

- النسب المئوية.
- المتوسط الحسابي.
- اختبار T للفروق.
- اختبار F للتجانس.
- معامل الارتباط بيرسون.

·**نتائج البحث:**

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية ما بين فئة العمال الراضون و فئة العمال غير الراضون عن عملهم فيما يخص علاقة رضاهم بمستوى الدافعية.
- هناك فروق ذات دلالة ما بين فئة العمال الراضون و فئة العمال غير الراضون عن عملهم فيما يخص علاقة رضاهم بمستوى الدافعية الخارجية لسبب الضبط بالتقلص.
- هناك فروق ذات دلالة ما بين فئة العمال الراضون و فئة العمال غير الراضون عن عملهم فيما يخص علاقة رضاهم بمستوى الدافعية الخارجية لسبب الضبط المستدخل.
- هناك فروق ذات دلالة ما بين فئة العمال الراضون و فئة العمال غير الراضون عن عملهم فيما يخص علاقة رضاهم بمستوى الدافعية الخارجية.
- هناك فروق ذات دلالة ما بين فئة العمال الراضون و فئة العمال غير الراضون عن عملهم فيما يخص علاقة رضاهم بمستوى اللادافعية (جفال مقران، 2006).

3.4- دراسة العياشي بن زروق سنة 2008 بالجزائر:

قام الباحث العياشي بن زروق بدراسة لنيل درجة دكتوراه دولة في علوم التربية تحت عنوان: الرضا الوظيفي و الدافهية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي و الجامعي وكانت خطوات بحثه كالآتي:

·**تساؤلات الدراسة**:

- هل أساتذة التعليم الثانوي و أساتذة التعليم الجامعي راضين أو غير راضين عن الوظيفة التي يمارسونها؟ و ما مستوى الرضا لديهم إن وجد؟ و إن كانوا راضين فما هي العوامل التي حققت لهم ذلك؟ و إذا كانوا غير راضين فما هي العوامل التي كانت السبب في ذلك؟
- هل توجد فروق في مستوى الرضا بين أساتذة المرحلتين الثانوية و الجامعية.
- هل هناك فروق في مستوى الرضا بين الجنسين (أساتذة/ أستاذات)؟
- هل هناك اختلاف في تقدير الأساتذة لأهمية الحاجات الواردة في مقياس الرضا العام؟
- هل توجد فروق بين الأساتذة ذوي الرضا المرتفع عن الوظيفة، و الأساتذة ذوي الرضا المنخفض في مستوى دافعيتهم للإنجاز؟

·**فرضيات البحث**:

- مستوى الرضا الوظيفي لدى أساتذة المرحلة الثانوية و أساتذة المرحلة الجامعية منخفض انطلاقا من الحاجات 20 المحددة في مقياس الرضا العام للدراسة.
- توجد فروق في مستوى الرضا عن الوظيفة بين أساتذة المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية.
- توجد فروق في مستوى الرضا عن الوظيفة بين الأساتذة (ذكور و الإناث).
- توجد اختلافات في تقدير الأساتذة لدرجة أهمية الحاجات 20 المحددة في مقياس الدراسة.
- توجد فروق بين الأساتذة ذوي الرضا المرتفع و الأساتذة ذوي الرضا المنخفض في مستوى دافعيتهم للإنجاز.

أهداف الدراسة:

الكشف عن مكانة الأساتذة في المجتمع الجزائري و أوضاعه الاجتماعية والاقتصادية و الظروف التي يؤدي فيها عمله.

معرفة مدى استعداده و قدراته، و مدى تكيفه مع مهنة التعليم و تقبله لها. و كذا مستوى رضاه بها، و مستوى دافعيته للإنجاز كل المهام المنوطة به.

كما تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى الرضا الوظيفي لدى الأساتذة و الفروق في مستوى الرضا بين أساتذة المرحلة الثانوية و أساتذة المرحلة الجامعية، و كذا الفروق بين الجنسين إن وجدت، و تهدف أيضا إلى الكشف عن العلاقة بين الرضا والدافعية للإنجاز و مدى تأثير مستوى الرضا لدى الأساتذة على مستوى دافعيتهم لإنجاز.

- **منهج البحث:**

اعتمد الباحث المنهج الوصفي المقارن لكونه يتلاءم و طبيعة الإشكالية المطروحة.

- **عينة البحث و كيفية اختيارها:**

تكونت عينة البحث من 400 أستاذ و أستاذة نصفهم يعمل بمرحلة التعليم الثانوي والنصف الثاني يعمل بمرحلة التعليم الجامعي موزعين على ثلاث ولايات و هي ولاية الجزائر، بومرداس، البليدة. و قد تم استخراج العينة المذكورة عن طريق العينة العشوائية، و ذلك بوضع قائمة بأسماء مجموعة 20 ثانوية متواجدة بالولايات الثلاثة المذكورة أنفا، أما عينة أساتذة الجامعية فقد تم الحصول عليها بالكيفية المقصودة و من ثلاث ولايات المذكورة أيضا.

- **أدوات البحث:**

- مقياس مصادر الرضا الوظيفي تم بناءه من طرف الباحث.
- مقياس الدافعية للإنجاز أعده عبد اللطيف خليفة سنة (2006).

- **التقنيات الإحصائية المستعملة:**

تم استخدام المتوسط الحسابي، اختبار كا^2، اختبار T ، معامل الارتباط بيرسون.، اختبار لوفان للتجانس، اختبار فريدمان.

·**نتائج البحث:**

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن الوظيفة بين أساتذة المرحلة الثانوية و المرحلة الجامعية، و هي أشد انخفاضا عن معلمي التعليم الثانوي بنسبة 98,50% مقارنة 92% عند أساتذة المرحلة الجامعية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي بين الجنسين، حيث ظهر لدى الذكور أشد انخفاضا من الإناث.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الأساتذة لأهمية الحاجات 20 الواردة في مقياس الدراسة.
- وجود علاقة تأثير و تأثر ذات دلالة إحصائية بين مستوى الرضا و مستوى الدافعية لإنجاز، أي الأساتذة ذوي الرضا المنخفض يقابلهم دافعية للإنجاز منخفضة (العياشي بن زروق، 2008).

5- الدراسات التي تناولت متغير الدافعية و علاقته بتقدير الذات:

1.5- دراسة سعيد عبده نافع سنة 1991 بمصر:

و كان موضوع دراسته: أثر التفاعل بين مستوى دافعية الإنجاز و مفهوم الذات على الأداء التدريسي و التحصيل الدراسي للطلاب المعلمين.

·**تساؤلات الدراسة:**

- هل الفروق في الأداء التدريسي و التحصيل الدراسي لدى طلاب المعلمين يرجع إلى اختلاف مستوى دافعية الإنجاز و مستوى فهم الذات عندهم؟
- و هل هناك تفاعل بين الدافعية للإنجاز و مفهوم الذات على الأداء التدريسي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المعلمين؟

· **فرضيات البحث:**

- هناك فرق دال بين الأداء التدريسي للطلاب المعلمين ذوي المستوى المرتفع لدافعية الإنجاز و أقرانهم من ذوي المستوى المنخفض.

- هناك فرق دال بين الأداء التدريسي للطلاب المعلمين ذوي المستوى المرتفع لمفهوم الذات و أقرانهم من ذوي المستوى المنخفض لمفهوم الذات.
- هناك تفاعل دال إحصائيا بين مستوى دافعية الإنجاز، و مستوى مفهوم الذات له تأثير على الأداء التدريسي للطلاب المعلمين أفراد عينة البحث.
- هناك فرق دال بين التحصيل الدراسي للطلاب المعلمين ذوي المستوى المرتفع لدافعية الإنجاز و أقرانهم من ذوي المستوى المنخفض.
- هناك فرق دال في التحصيل الدراسي للطلاب المعلمين من ذوي المستوى المرتفع لمفهوم الذات و أقرانهم من ذوي المستوى المنخفض لمفهوم الذات.
- هناك تفاعل دال بين مستوى الدافعية للإنجاز و مستوى مفهوم الذات على التحصيل الدراسي للطلاب المعلمين أفراد عينة البحث.

· أهداف الدراسة:

يهدف هذا البحث إلى محاولة الكشف عن الفروق في الأداء التدريسي لدى عينة من طلاب الفرقة الثالثة شعبة علوم بكلية التربية، نتيجة اختلاف مستوى دافعية الإنجاز ومفهوم الذات على الأداء التدريسي و التحصيل الدراسي لدى الطلاب المعلمين.

· منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي المقارن.

· عينة البحث:

تتكون العينة الدراسة من60 طالبا من طلاب الفرقة الثالثة، شعبة التاريخ بكلية التربية بالاسكندرية و كان اختيار العينة عشوائيا.

· أدوات البحث:

- اختبار الدافع للإنجاز من إعداد الباحث من إعداد فاروق عبد الفتاح موسى.
- اختبار مفهوم الذات من إعداد الباحث.
- مقياس مهارات التدريس العامة من إعداد الباحث.
- اختبار التحصيل من إعداد الباحث.

· التقنيات الإحصائية المستعملة:

- اختبار T.
- تحليل التباين ثنائي العامل.

- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.

·**نتائج البحث**:

تحققت كل الفرضيات (أنور محمد الشرقاوي، 2000، ص 194-195).

2.5- دراسة أمينة محمد شلبي سنة 1993 بالأردن:

حيث قامت بدراسة العلاقة بين اختلاف التفسير السببي لدافعية الإنجاز و تقدير الذات و الاتجاه نحو الدروس الخصوصية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

·**تساؤلات الدراسة**:

- هل يختلف العزو السببي لدافعية الإنجاز باختلاف مستوى تقدير الذات؟
- هل يختلف الاتجاه نحو الدروس الخصوصية باختلاف العزو السببي للدافعية للإنجاز؟
- هل يختلف الاتجاه نحو الدروس الخصوصية باختلاف مستوى تقدير الذات؟
- هل هناك تفاعل دال بين العزو السببي لدافعية الانجاز مع تقدير الذات على الاتجاه نحو الدروس الخصوصية؟

· **فرضيات البحث**:

- هل يختلف الاتجاه نحو الدروس الخصوصية باختلاف العزو السببي للدافعية للإنجاز.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي و منخفضي تقدير الذات في العزو السببي للدافعية.
- يختلف الاتجاه نحو الدروس الخصوصية باختلاف مستوى تقدير الذات.
- يوجد تفاعل دال بين العزو السببي للدافعية للإنجاز مع تقدير الذات على الاتجاه نحو الدروس الخصوصية.

·**أهداف الدراسة**:

- التعرف على الإعزاءات السببية لدافعية الإنجاز لدى مرتفعي و منخفضي الاتجاه نحو الدروس الخصوصية.

- الكشف عن العلاقة بين اختلاف العزو السببي لدافعية الإنجاز و تقدير الذات لدى الفرد.
- الكشف عن العلاقة بين مستوى تقدير الذات و الاتجاه نحو الدروس الخصوصية.
- الكشف عن وجود تفاعل العزو السببي لدافعية الإنجاز و تقدير الذات على الاتجاه نحو الدروس الخصوصية.

·منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي المقارن.

·عينة الدراسة:

أختيرت عينة البحث بطريقة عشوائية طبقية، و قد بلغت 300 طالب (150 ذكور و 150 إناث).

·أدوات البحث:

- مقياس العزو لدافعية الإنجاز من إعداد الباحث.
- مقياس تقدير الذات من إعداد فتحي الزيات.
- مقياس الاتجاه نحو الدروس الخصوصية من إعداد الباحثة.

·نتائج الدراسة:

أسفرت النتائج عن تحقق كل الفرضيات إلا الفرض الرابع فلم يتحقق (أنور محمد الشرقاوي، 2000، ص 234).

3.5- دراسة مويسي فريد سنة 2004 بالجزائر:

درس مويسي فريد موضوع تقدير الذات و علاقته بدافعية الانجاز عند لاعبي كرة القدم في الجزائر.

·تساؤلات البحث:

- هل هناك علاقة بين تقدير الذات و الدافعية للإنجاز عند لاعبي كرة القدم؟
- هل هناك فروق في الدافعية للإنجاز بين اللاعبين ذوي تقدير الذات المرتفع وذوي التقدير الذات المنخفض؟
- هل هناك علاقة بين مكونات مقياس تقدير الذات و الدافعية للإنجاز؟

فرضيات البحث:

- هناك علاقة دالة إحصائيا بين تقدير الذات و الدافعية للإنجاز عند لاعبي كرة القدم.
- هناك اختلاف في دافعية الإنجاز بين اللاعبين ذوي تقدير الذات المرتفع و ذوي التقدير الذات المنخفض.
- هناك علاقة دالة إحصائيا بين أبعاد تقدير الذات كما يقيسه المقياس و دافعية الإنجاز عند لاعبي كرة القدم.

·أهداف البحث:

- إبراز العلاقة الموجودة بين تقدير الذات و الدافعية للإنجاز عند لاعبي كرة القدم.، و دراسة ما إذا كان هناك اختلاف في دافعية الإنجاز بين اللاعبين ذوي تقدير الذات المرتفع و ذوي التقدير الذات المنخفض. و كذلك العلاقة بين مكونات مقياس تقدير الذات و دافعية الإنجاز.

- التعرف على تقدير الذات عند اللاعب و بالتالي التنبؤ بسلوكاته في الميدان.

- إعطاء صورة للمدرب من أجل معرفة مستوى دافعية الإنجاز عند اللاعب انطلاقا من تقديره لذاته.

- الوصول باللاعب إلى تقدير قدراته كما يراها هو.

·منهج البحث:

يندرج هذا البحث ضمن البحوث الارتباطية الوصفية.

·عينة البحث و كيفية إختيارها:

العينة هي من لاعبي كرة القدم أكابر لأندية القسم الوطني الأول بالجزائر العاصمة و تم اختيار العينة بالطريقة القصدية و هي 55 لاعب من ثلاث أندية.

·أدوات البحث:

- مقياس تقدير الذات لعبد الرحمان صالح الأزرق.
- مقياس الدافعية للإنجاز لعبد الرحمان صالح الأزرق.

·التقنيات الإحصائية المستعملة:

- الوسيط.
- معامل الارتباط بيرسون البسيط.

- اختبار T.

·**نتائج البحث**:

- هناك علاقة ارتباطية بين تقدير الذات و الدافعية للإنجاز عند لاعبي كرة القدم.
- توجد فروق في درجات الدافعية للإنجاز باختلاف مستويات تقدير الذات عند لاعبي كرة القدم.
- توجد علاقة بين مقياس تقدير الذات و مقياس الدافعية للإنجاز (مويسي فريد، 2004).

4.5- دراسة زهرة حميدة سنة 2006 بالجزائر:

و كان عنوان دراستها: تقدير الذات و الدافعية للإنجاز عند المراهق المتمدرس.

·**تساؤلات الدراسة**:

هل هناك علاقة بين تقدير الذات و الدافع للإنجاز عند المراهق المتمدرس؟

·**فرضيات البحث**:

- دافع الإنجاز عند المراهقين الذين لديهم تقدير ذات مرتفع داخل جماعة الأصدقاء أعلى منه عند المراهقين الذين لديهم تقدير ذات منخفض داخل جماعة الأصدقاء.
- دافع الإنجاز عند المراهقين الذين لديهم تقدير ذات مرتفع داخل الأسرة أعلى منه عند المراهقين الذين لديهم تقدير ذات منخفض داخل الأسرة.
- دافع الإنجاز عند المراهقين الذين لديهم تقدير ذات مرتفع داخل المدرسة أعلى منه عند المراهقين الذين لديهم تقدير ذات منخفض داخل المدرسة.
- دافع الإنجاز عند المراهقين الذين لديهم تقدير ذات عام مرتفع أعلى من دافع الإنجاز عند المراهقين الذين لديهم تقدير ذات عام منخفض.
- هناك فروق بين المراهقين و المراهقات فيما يخص تقدير الذات داخل جماعة الأصدقاء.
- هناك فروق بين المراهقين و المراهقات فيما يخص تقدير الذات داخل الأسرة.
- هناك فروق بين المراهقين و المراهقات فيما يخص تقدير الذات داخل المدرسة.
- هناك فروق بين المراهقين و المراهقات فيما يخص الدافعية للإنجاز.

- هناك فروق بين المراهقين و المراهقات فيما يخص تقدير الذات العام.

· أهداف الدراسة:

معرفة ما إذا كان تقدير الذات عند المراهق يؤثر على دافعيته في الإنجاز و كذلك معرفة ما إذا كانت هناك فروق بين الجنسين ذكور و إناث في تقديرهم لذواتهم و كيف تؤثر هذه التقديرات بين الجنسين في الدافعية للإنجاز.

· منهج البحث:

يندرج هذا البحث ضمن الدراسات ما بعدية و هي نوع من الدراسات الوصفية.

· عينة البحث و كيفية إختيارها:

لم يتم تحديد طريقة معينة لاختيار عينة البحث، و إنما كانت طريقة المعاينة تخضع للتسهيلات الميدانية المقدمة للباحثة و تم اختيار 140 تلميذ من متوسطتين تتراوح أعمارهم ما بين 12-13 سنة.

· أدوات البحث:

- مقياس تقدير الذات لــ Hore.
- مقياس الدافعية للإنجاز لــ Hearmans.

· التقنيات الإحصائية المستعملة:

- النسب المئوية.
- معامل الارتباط بيرسون.
- اختبار T للفروق.

· نتائج البحث:

- هناك فروق في الدافع للإنجاز عند المراهقين الذين لديهم تقدير ذات مرتفع والمراهقين الذين لديهم تقدير ذات منخفض داخل جماعة الأصدقاء.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين عينتي ذوي دافع الإنجاز عند المراهقين من تقدير الذات المرتفع و عينة ذوي دافع الإنجاز عند المراهقين ذوي تقدير ذات منخفض داخل الأسرة.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين عينتي ذوي دافع الإنجاز عند المراهقين من تقدير ذات مرتفع و عينة ذوي دافع الإنجاز عند المراهقين الذين لديهم تقدير ذات منخفض داخل المدرسة.

- دافع الإنجاز عند المراهقين الذين لديهم تقدير ذات عام مرتفع أعلى منه عند المراهقين الذين لديهم تقدير ذات عام منخفض.
- هناك فروق بين المراهقين و المراهقات فيم تقدير الذات داخل جماعة الأصدقاء.
- لا توجد فروق بين المراهقين و المراهقات في تقدير الذات داخل الأسرة.
- هناك فروق بين المراهقين و المراهقات في تقدير الذات داخل المدرسة.
- هناك فروق بين المراهقين و المراهقات في الدافعية للإنجاز.
- هناك فروق بين المراهقين و المراهقات فيما يخص تقدير الذات العام (زهرة حميدة، 2007).

6- التعليق على الدراسات السابقة:

ليكون التعليق على الدراسات السابقة واضحا و شاملا، رأينا من الأفضل التركيز على العناصر التالية:

- التعليق على الأهداف.
- التعليق على المنهج المستخدم.
- التعليق على العينة و كيفية اختيارها.
- التعليق على أدوات الدراسة.
- التعليق على الوسائل الإحصائية المستخدمة.
- التعليق على النتائج .

1.6- التعليق على الأهداف:

نستنتج من خلال الدراسات السابقة أن أهداف كل بحث مستنبطة من طبيعة الموضوع المراد دراسته، و كذلك في الإجابة على الأسئلة التي تدور في ذهن الباحث، و ذلك في إثبات الفرضيات أو نفيها، و من بين الأهداف المشتركة التي استخلصناها من هذه الدراسات ما يلي:

- الكشف عن الظروف و الأوضاع الاقتصادية و المهنية التي يعمل فيها المدرس و معرفة مدى استعدادهم و قدرتهم على التكيف مع التعليم.

- معرفة العوامل التي تسبب في حدوث الرضا الوظيفي في قطاع التربية و التعليم و الإطلاع على الظروف المهنية التي يمارس فيها المعلم مهنته.

- الكشف عن مستوى الرضا المهني و مستوى الدافعية للإنجاز، و مستوى تقدير الذات سواء لدى المعلم أو العاملين في القطاعات الأخرى، و مدى ارتباطها ببعض المتغيرات كالجنس، المؤهل العلمي، و الخبرة المهنية، و منطقة العامل.

- إبراز العلاقة بين متغير الرضا المهني و الدافعية للإنجاز.
- إبراز العلاقة بين متغير تقدير الذات و الدافعية للإنجاز.
- إبراز العلاقة بين متغير الرضا المهني و تقدير الذات.

2.6- التعليق على المنهج المستخدم.:

تبين بعد تلخيصنا للدراسات السابقة، أن كل الباحثين تقريبا اعتمدوا في بحوثهم على المنهج الوصفي، سواء المنهج الوصفي المسحي، أو الوصفي الارتباطي، أو الوصفي المقارن لكونه المنهج الملائم و طبيعة هذه المواضيع. و نوعية الإشكاليات المطروحة فيها، و لأنه يعد من المناهج العلمية الرئيسية التي تستخدم كثيرا في المجال التربوي، والذي كان له الدور الفعال في علاج و حل العديد من المشكلات و إحداث التغيرات والتطورات الكثيرة في التربية و التعليم، و لأنه يقوم بدراسة الظاهرة كما هي في الواقع. و يمر المنهج الوصفي بعدة مراحل تبدأ بتحديد الإشكالية و صياغة فروضها و اختيار العينة، ثم تحديد الوسائل المستعملة لجمع البيانات بعد التحقق من صدقها و ثباتها وصولا إلى النتائج و تحليلها و تفسيرها لغرض الوصول إلى نتائج ذات مغزى تسهم في التقدم العلمي.

3.6- التعليق على العينة و كيفية اختيارها:

أغلب أفراد عينة البحث في الدراسات السابقة هم من المعلمين و الأساتذة، من معلم التعليم الابتدائي إلى الأستاذ الجامعي، و هذا ما يدل على أهمية المتغيرات الثلاثة (الرضا المهني، تقدير الذات، و الدافعية للإنجاز) في كل الأطوار التعليمية، و قد رعي في اختيار العينة متغير الجنس و المؤهل العلمي و الخبرة التعليمية.

أما بالنسبة لطريقة اختيار العينة، فكانت الطريقة العشوائية البسيطة هي السائدة في هذه الدراسات، نظرا لموضوعية هذه الطريقة و قدرة تمثيلها لخصائص و مميزات المجتمع الأصلي.

4.6- التعليق على أدوات الدراسة:

ما استنتجناه في الدراسات السابقة هو اختلاف أدوات الدراسة، و ذلك حسب طبيعة كل موضوع، فهناك من اعتمد على مقاييس و استمارات صممت من قبلهم سواء ما تعلق بقياس الرضا المهني أو تقدير الذات أو الدافعية للإنجاز، و هناك من الباحثين من قام ببناء استبيانات، و هناك من قام ببناء مقاييس.

و تجدر الإشارة هنا إلى أن دراستنا الحالية، تشترك مع بعض الدراسات السابقة في أدوات البحث و ذلك في ثلاث مقاييس التي سنستخدمها في جمع المعلومات و هي كالتالي:

- مقياس الرضا المهني **لعبد الرحمان صالح الأزرق** استخدمه الباحث **بوبكر دبابي** في الجزائر سنة 2007 على عينة من المعلمين، و ذلك في دراسته حول تقدير الذات لدى معلمي المرحلة الابتدائية و علاقته ببعض المتغيرات.

- مقياس الدافعية للإنجاز **لعبد الرحمان الأزرق** استخدم هذا المقياس من طرف **ليلى العساف و راتب السعود** سنة 2006 في الأردن على عينة من المعلمين، في دراستهما حول العلاقة بين مصادر السلطة بدافعية المعليمن، و استخدمه الباحث **موسى فريد** في الجزائر سنة 2004 في دراسته حول تقدير الذات بالدافع للإنجاز عند لاعبي كرة القدم.

مقياس تقدير الذات **لعبد الرحمان صالح الأزرق** استخدمه الباحث **موسى فريد** في نفس الدراسة السابقة، و من المؤكد أن تناول الباحثين في الدراسات السابقة لنفس الأدوات التي سنستعملها في دراستنا، يجعلنا على ثقة تامة بأهمية هذه المقاييس و قدرتها على قياس ما أعدت لقياسه.

5.6- التعليق على الوسائل الإحصائية المستخدمة:

تنوعت التقنيات الإحصائية في الدراسات السابقة، و ذلك في المعالجة الإحصائية للفرضيات، كالنسب المئوية، المتوسط الحسابي، اختبار T للفروق، معامل الارتباط بيرسون، اختبار كا^2، تحليل التباين أحادي و ثنائي العامل، و هي تقريبا نفس التقنيات التي سنستخدمها في دراستنا.

6.6- التعليق على النتائج:

من أهم النتائج المستخلصة في البحوث السابقة و التي لها علاقة بموضوع بحثنا، أن الرضا المهني يتأثر بالأوضاع الاقتصادية و الاجتماعية، و أن أغلبية الأساتذة في الجزائر غير راضين عن مهنتهم، و ذلك باختلاف الجنس، لعدم توفر الإمكانيات والحاجيات الملائمة لظروف العمل داخل المؤسسات التعليمية (دراسة بن دومية رزيقة سنة 2001)، و أن الرضا المهني له علاقة بأداء المعلمين، إذ أن غياب الرضا يؤدي إلى تدني الأداء (دراسة محمودية شهيرة سمو 2001). كما نجد من خلال نتائج الدراسات السابقة وجود علاقة ارتباطية قوية بين الرضا المهني و تقدير الذات (دراسة بوبكر دبابي سنة 2007)، و أنه توجد علاقة ارتباطية قوية بين تقدير الذات و الدافعية للإنجاز (دراسة موسي فريد سنة 2004، و دراسة زهرة حميدة 2006 بالجزائر) و أن هناك علاقة ارتباطية بين الرضا المهني و الدافعية للانجاز (دراسة لعياشي بن زروق سنة 2008)، هذا ما يدل على تداخل هذه السمات الثلاثة - الرضا المهني بتقدير الذات و الدافعية للإنجاز -، و أن كل متغير يؤثر و يتأثر بمتغير آخر.

خلاصة:

إن اختلاف و تنوع مواضيع الدراسات السابقة يعطينا نظرة شاملة و مفصلة حول موضوع البحث و مختلف المتغيرات التي قد تتأثر و تؤثر فيه، إن هذا التنوع ينير لنا الطريق في فهم الموضوع، و يسهل لنا اختيار منهجية تتلاءم مع طبيعة دراستنا والأهداف المسطرة في بداية البحث، و يؤكد لنا أن هذا الموضوع يستحق فعلا الدراسة، لأنه موضوع لم يتناوله أي باحث في الجزائر- على حد علم الباحث- هذا ما يزيدنا شغفا، و شوقا لمعرفة النتائج التي سنتوصل إليها و الوقوف على الأسباب التي أدت إلى هذه النتائج.

الفصل الثالث:

الرضا المهني

تمهيد

1- تحديد مفهوم الرضا المهني
2- العوامل المتصلة بالرضا عن العمل
3- أهمية الرضا عن العمل
4- نظريات الرضا المهني
5- أسباب الرضا و عدم الرضا عن مهنة التعليم
6- النمو المهني للمعلم
7- كيف ننمي الرضا المهني عند المعلم

خلاصة

M :

في الحقيقة موضوع الرضا المهني من المواضيع الهامة التي شغلت بال الباحثين و خاصة علماء النفس المتخصصين في ميدان العمل و التنظيم، أمثال **هوبوك Hopock ماسلو Maslow**، **لولر Lowler**، **هرزمبرغ Herzberg**، **ماك كورميك Mc Cormick**، **ميشانسكي Muchinsky**، **فروم Vroom**.... و ذلك لمعرفة مسببات الرضا و نتائجه لدى العمال، و نتيجة للتطور الذي يشهده عصرنا هذا و الحاجة المتزايدة لرفع الإنتاج سواء كان ماديا أو فكريا و تحسين نوعيته، أخذت الدراسات تتوسع و تتعمق محاولة الكشف عن عوامل الرضا المهني و أبعاده، و عليه سنحاول في هذا الفصل أن نستعرض أهم تعريفات الرضا عن العمل و النظريات التي تناولته بالدراسة و التحليل، و محاولة ربط هذا المصطلح بالجانب التربوي عامة و بمهنة التعليم خاصة.

1- تحديد مفهوم الرضا المهني:

يعتبر مفهوم الرضا المهني من أكثر مفاهيم علم النفس غموضا و ذلك لأنه حالة انفعالية يصعب قياسها و دراستها بكل موضوعية، و هو الأمر الذي أدى إلى ظهور المئات من البحوث و الدراسات حول هذا الموضوع، و قد أشار **لوك Look** (1976) إلى ظهور أكثر من 3350 دراسة في هذا الموضوع في الولايات المتحدة الأمريكية و حدها، و لعل السبب في ذلك هو أن الرضا يدرس أحيانا كمتغير مستقل يؤثر في السلوك والإنتاج، و أحيانا أخرى كمتغير تابع يتأثر بالأجر و نوع العلاقة (مصطفى عشوي، 1992، ص 133).

لقد ظهر مفهوم الرضا كمصطلح محدد على يد **هوبوك Hoppok** منذ عام (1935) حيث عرفه على أنه مجموعة من العوامل النفسية و الوظيفية و الأوضاع البيئية التي تجعل الموظف راضيا عن عمله (عبد الرحمان صالح الأزرق، 2006، ص 123).

و يعرف **مورس Morse** الرضا بأنه وحدة متكونة من طموح الفرد و المقدار العائد من البيئة، و هو نتيجة تحقيق أعلى مستوى للرضا عندما يكون هذان العاملان في اتجاه واحد، و أن عدم الرضا يظهر عندما يكون العائد من البيئة أقل بكثير من مستوى حاجة الفرد (عبد الناصر الزبدي ، 1983، ص 27).

و معنى ذلك أن الرضا يتحقق عندما يحصل الفرد على ما يتمناه من خلال العمل، لكن مصداقية هذه الفكرة تبقى نسبية ما دام الفرد يسعى باستمرار لكسب المزيد، فكلما أشبعت له حاجة انخفض التوتر (أي الإحساس بعدم الرضا) و تحولت اهتماماته إلى طلب إشباع حاجات أخرى غير مشبعة.

و يشير **روزمون Rosemon** (1980) إلى أن الرضا أو عدم الرضا، إنما يتوقف على اتجاهات الفرد المختلفة و التي يمارسها تجاه عمله و تجاه العوامل المرتبطة به و تجاه حياته بشكل عام (محمد سعيد سلطان، 2002، ص 197).

و يلاحظ أن هذا التعريف يجعل الشعور بالرضا مرهون كلية باتجاهات الفرد الشخصية، هذه الاتجاهات التي تختلف حسب اختلاف مستوى الإدراك و الخبرة الفردية و الشخصية المتميزة للفرد و قد تكون متأثرة باتجاهات و قيم المجموعات المرجعية للفرد ذاته.

أما **ستون Stone** (1976) فقد عرف الرضا عن العمل بأنه الحالة التي يتكامل فيها الفرد مع وظيفته و عمله، و يصبح إنسانا تستغرقه الوظيفة، و يتفاعل معها من خلال طموحه الوظيفي و رغبته في النمو و التقدم و تحقيق أهدافه الاجتماعية من خلالها.

و يرى **سترونج Strong** (1958) أن الرضا عن العمل هو حصيلة العوامل المتعلقة بالعمل و التي تجعل الفرد محبا له مقبلا عليه في بداية يومه بحماس (محمد سعيد سلطان، 2002، ص 196).

و يشير **أحمد صقر عاشور** إلى أن هناك العديد من المصطلحات التي شاع استخدامها للتعبير عن المشاعر التي يشعر بها الفرد، التوافق المهني، الرضا عن العمل، و رغم اختلاف مدلولات هذه المصطلحات إلا أنها تشير عموما إلى مجموعة من المشاعر الوجدانية التي يشعر بها الفرد نحو العمل الذي يشغله حاليا و هذه المشاعر قد تكون سلبية و قد تكون إيجابية، و هي تعبر عن مدى الإشباع الذي يتصور الفرد أنه

يحققه في عمله، فكلما كان تصور الفرد في عمله يحقق له إشباعا كبيرا لحاجاته كلما كان اتجاهه نحو عمله ايجابيا، أي كان راضيا عنه (أحمد صقر عاشور، 1983، ص 139).

يظهر مما سبق أن **سترونج** تناول فقط العوامل المتعلقة بالعمل والظروف المحيط به، بينما أهمل الإشارة إلى العوامل الشخصية للفرد ذاته و تأثيرها، بينما ركز **صقر عاشور** في تعريفه على تمسك و حماسة الفرد من جهة و تحقيق الإشباع من الجوانب المحيطة بالعمل من جهة أخرى.

نستخلص من التعريفات السابقة أنه لا يوجد اتفاق حول تعريف محدد أو مفهوم متفق عليه لمعنى الرضا المهني، و أنه ما زال موضوع جدل و نقاش كبيرين، و هذا راجع في الحقيقة إلى تعدد الكتابات و تناوله من أكثر من جهة اختصاص، يحاول كل منه أن يستحدث أو يطور لنفسه مفهوم معين يقوده إلى تحقيق أهداف البحث الذي يقوم به، إلا أن هذا لا يمنعنا من محاولة تقديم تعريف للرضا المهني، و منه يمكن تعريفه بأنه مجموعة من المشاعر و الاتجاهات التي يحملها الفرد نحو مهنته التي يشغلها في الوقت الراهن و قد تكون هذه المشاعر و الاتجاهات إما ايجابية أو سلبية، كما أنها قد تكون موجهة نحو العمل بصفة عامة أو موجهة نحو جوانب محددة منه فقط. و قد حدد العلماء نوعين من الرضا:

أ- الرضا العام:

و يعرف بأنه الاتجاه العام للفرد نحو عمله، هل هو راض أم غير راضٍ على الإطلاق و لا يسمح المؤشر الأولي بطبيعة العمل في تحديد الجوانب النوعية التي يرضى عنها أصلا، بيد أنه يفيد في إلقاء نظرة عامة على موقف العامل نحو عمله (أحمد صقر عاشور، 1983، ص 139).

ب- الرضا النوعي:

يشير إلى رضا الفرد عن جانب من جوانب عمله كل على حدى، و تتضمن تلك الجوانب سياسة المنظمة، الأجور، الإشراف، فرض الترقية، الرعاية الصحية و الاجتماعية، ظروف العمل، أساليب الاتصال داخل المنظمة و العلاقات مع الزملاء و تجدر الإشارة إلى أن حدوث الإصابة هو تعبير جزئي عن عدم الرغبة في العمل ذاته (طريف شوقي، د ت، ص 220).

2- العوامل المتصلة بالرضا المهني:

لقد اهتمت العديد من الدراسات بالبحث عن العوامل المتصلة بالعمل و التي لها الأثر الأكبر في رضا الفرد عن عمله، حيث قام **بوتر** و **لولر Potter et Lewler** باستقصاء العوامل التي تمثل مصدرا للرضا، فوجدا أنه يتحدد بمدى تأثير العوائد التي يحصل عليها الفرد من عمله في المؤسسة و ما تحققه من إشباعات لحاجاته و بمدى إدراك الفرد لعدالة العوائد من خلال مقارنتها بعوائد الآخرين؛ أي أن مصدر الرضا يتحدد بدرجة التفاعل بين هاذين العاملين (عبد الرحمان صالح الأزرق، 2006، ص 125).

و تقوم وجهة النظر الحديثة للرضا عن العمل على أن هناك نوعين من المتغيرات هما مصدران للرضا أو عدمه، و هو ما جاءت به نظرية **هرزبرغ** و التي تسمى بنظرية العاملين حيث يرى أن هناك مجموعتين من العوامل أحداهما تعتبر بمثابة دوافع تؤدي إلى رضا العاملين عن أعمالهم أطلق عليهما عوامل مرتبطة بالوظيفة أو بالعمل (خالد بن محمد بن ناصر الخزيم، 2001، ص 20).

و يمكن توضيح هذين المتغيرين كما يلي:

أ- العناصر اللصيقة بالعمل نفسه:

و هي العوامل التي تسهل عملية تحقيق الذات منها: المهارات المكتسبة، المعرفة، نوع العمل، المسؤولية، التقدم في العمل و العوامل الأخرى التي تتعلق بتحقيق ذاتية الفرد و التي سوف ينجم عنها الشعور بالرضا.

ب- العناصر الخارجية:

مثل الأجر، العلاقات الإنسانية و الاجتماعية للعمل نوع الإشراف و ظروف العمل، الشعور بالأمن، و العناصر الأخرى لواجبات العمل. و يمكن للعناصر اللصيقة والعناصر الخارجية ان تكونا مصدرا للرضا او عدمه ، الا ان العناصر اللصيقة هي أكثر شدة و فعالية في إحداث الرضا من العناصر الخارجية (عباس محمود عوض، 1976، ص 51).

و بالإضافة إلى هذا فقد توصلت دراسات إلى أن هناك عناصر أخرى تلعب دورا في الرضا، و لو أنها أقل أهمية و هي امتيازات العمل، زيادة الأرباح، ظروف العمل و تأثير العمل على الحياة العائلية. كما تبين أن خصائص المجتمع و تكاليف المعيشة، المستوى الاجتماعي، مدى التحضر، كلها عناصر يمكن أن تسهم في مستوى الرضا أو عدمه (عباس محمود عوض، 1976، ص 55).

من خلال ما ذكرنا يتبين أن الرضا لا يتحدد بعوامل معينة بل هو نتيجة لتداخل العديد من العوامل التي يصعب في الغالب الفصل بينها، إلا أنه يمكن تحديد أكثرها أهمية في العناصر التالية:

1.2 - عوامل خاصة بالفرد:

1.1.2 - الجنس:

إن الدراسات التي تطرقت إلى الفروق بين الجنسين عديدة و متباينة النتائج حيث أثبت البعض منها وجود فروق لصالح النساء، نذكر منها دراسة **نادية عبده على عثمان** حول العلاقة بين الرضا عن العمل و السمات الشخصية للعاملين في مصنع الأدوية في مدينة صنعاء، كانت أهم النتائج التي توصلت إليها أن هناك فروقا دالة إحصائيا في مقياس الرضا عن العمل لصالح العاملات (نادية عبده علي عثمان، 2003، ص 103)

2.1.2 - التعلم:

ثمة تعارض كبير بين نتائج الدراسات التي أجريت لإظهار العلاقة بين درجة المستوى التعليمي و الرضا عن العمل، فبينت إحدى الدراسات أن الأشخاص الذين لم يكملوا مرحلة الدراسة الثانوية، كانوا أكثر رضا من الأشخاص ذوي المستويات الدراسية العليا بينما أشارت دراسات أخرى إلى عدم وجود علاقة بين درجة التعليم و الرضا عن العمل (عبد الفتاح دويدار، 2006، ص 48).

ففي دراسة **سيد الدين مرزا** حول علاقة الرضا المهني ببعض سمات الشخصية و هي دراسة مقارنة بين العمال النجيرين و العمال الهنود حيث تكونت العينة الهندية من (620) عاملا و عاملة و العينة النيجيرية من (778) عاملا و عاملة، و من بين ما توصل إليه أنه كلما زاد المستوى التعليمي تناقص الرضا. أما **نادية عبده** علي عثمان فقد

توصلت إلى أن هناك علاقة موجبة دالة إحصائيا بين المستوى التعليمي و الرضا (نادية عبده علي عثمان، 2003، ص 34).

3.1.2- مدة العمل:

بينت كثير من البحوث أن الرضا عن العمل يكون غالبا مرتفعا نسبيا في البداية ثم ينحط بالتدريج عند السنة الخامسة و الثامنة ثم يبدأ في الارتفاع مرة أخرى كلما زادت المدة التي أمضاها الفرد في عمله و تكون الروح المعنوية في ذروتها بعد عشرين سنة. و قد توصل **سيد الدين مزرا** إلى أنه كلما زادت مدة العمل قلّ الرضا المهني، أما في دراسة **الذيحاني** و التي أجراها على عينة من 211 عامل و عاملة فقد توصل إلى أن هناك علاقة بين مدة الخبرة و الرضا عن العمل (نادية عبده علي عثمان، 2003، ص 34).

4.1.2- الحالة الصحية للعامل:

إن أي خلل في الكيمياء الجسمية يؤدي إلى خلل في وظائفها و بالتالي سوف ينعكس على سلوك الفرد و استجابته للمواقف المختلفة.

5.1.2- السمات الشخصية:

استعداداته للعمل و ميوله و رغباته و طموحه و مستوى اقتداره و متاعبه الشعورية و اللاشعورية.

6.1.2- السن:

لقد اختلفت نتائج الدراسات باختلاف طوائف الموظفين و ذلك فيما يتصل بعلاقة السن بالرضا المهني، و ظهر بوجه عام أن العلاقة بين الرضا و بين العمر علاقة ضعيفة.

7.1.2- عدد أفراد الأسرة:

أظهرت نتائج بعض الدراسات إلى أنه كلما زاد عدد أفراد الذين يعولهم العامل نقص رضاه عن العمل و ربما يعود ذلك إلى الضغط الذي يعانيه، نتيجة الأعباء المادية التي تتطلبها العائلة كثيرة الأفراد(عباس محمود عوض، 1976، ص 29).

2.2- عوامل موجودة في العمل:

1.2.2- نوع العمل:

يعتبر أهم عامل هو نمط العمل نفسه، فإذا كان العمل متنوعا فهو يؤدي إلى نوع من الرضا، أما إذا كان روتينيا فإنه يؤدي إلى الملل و بالتالي الى نوع من عدم الرضا.

2.2.2- المهارة المطلوبة:

حينما توجد المهارة المطلوبة فإنها ستصبح عاملا هاما في رضا الفرد عن عمله، ولقد بينت إحدى الدراسات أنه حيثما توجد المهارة بدرجة كبيرة فإنها تصبح-إلى حد ما- المصر الأول للرضا.

3.2.2- المكانة المهنية:

تشير الدراسات إلى أن الموظفين لا يرضون عن الأعمال التي لا تتميز بمكانة اجتماعية مرموقة، إلا أن هذا التوجه يختلف من منطقة إلى أخرى، كما يختلف من وقت إلى أخر.

4.2.2- الناحية الجغرافية:

تختلف درجة رضا العمال عن أعمالهم حسب المنطقة الجغرافية التي يعملون بها

فقد يكون العمال الذين يعملون في المدن الكبيرة اقل رضا من العمال الذين يعملون في المدن الصغيرة أو العكس.

5.2.2- حجم المؤسسة:

تبين من بعض الدراسات أنه كلما قل حجم المؤسسة زادت درجة الرضا و فُسر ذلك بأن العلاقات بين العمال في مثل هذه المؤسسات تكون جيدة و أكثر تعاونا على عكس المؤسسات الكبيرة (عبد الفتاح دويدار، 2006، ص 56).

3- أهمية الرضا المهني:

يعتبر الرضا من الظواهر الهامة التي يجب الاهتمام بها في كل مجالات العمل و في كل وقت ذلك لسببين:

الأول لكونه هدف عمل كغاية في حياته، و هو السبب الوحيد الذي يضمن بقاء العامل و جديته، حتى و إن كان الأجر مرتفعا، إذا لم يحدث الرضا لسبب معين يكون العامل غير مستقر و لن يكون أدائه جيدا و مرتفعا.

أما السبب الثاني فهو إسهام الرضا في باقي الاتجاهات، إذ يحدث أثارا سلبية أو ايجابية على كل سلوكات الفرد، بل على كل الظواهر الموجودة في مجال العمل، وسنتعرض فيما يلي لبعض آثاره و هي:

1.3 - على الصحة العضوية:

لا شك أن للحالة النفسية تأثيرا على الناحية العضوية، فكما أن للصحة العضوية آثار على الصحة النفسية، فقد بينت دراسات عديدة تدهور الحالة الجسمية للمهاجرين بفعل المشاكل الاجتماعية و النفسية التي يعيشونها. إذ أن العضوية توظف معطيات الإدراك للحياة مع مختلف ظواهر البيئة و المحيط.

و في هذا الصدد توصل **هرزبرغ** و زملائه (1959) إلى أن الأعراض العضوية الموضوعية كآلام الرأس، فقدان الشهية، عسر الهضم و الغثيان تحدث كنتيجة حتمية بعد تكرار عدم الرضا المهني. كما وجد **بورك Burke** (1970) ارتباطا بين الرضا المهني و بعض الأعراض كالتعب، صعوبة التنفس، صداع الرأس، التعرق و المرض.

و ذهب البعض مثل **بالمور Palmore** (1969) إلى أكثر من ذلك، بحيث جعلوا من الرضا شرطا من شروط طول العمر.

2.3 - على الصحة العقلية:

إن العامل الذي ترغمه ظروفه الاجتماعية على البقاء في عمله مهما كان نوعه أو الظروف المحيطة به، يحيا صراعا داخليا يزداد يوما بعد يوم، يجعل من عمله ضغطا كبيرا، هذه الحقيقة تفترض وجود علاقة بين عدم الرضا و الصحة العقلية.

و لقد اهتم الكثير من الباحثين بهذا الموضوع نذكر منهم **كورن هاوس korn haws** الذي أكد بعد دراسة معمقة (1965) وجود علاقة قوية بين الرضا و الصحة العقلية، و أن وضعية العمل هي أحد مسببات عدم الرضا و مشاكل الصحة العقلية. وبالعكس فإن العامل في محيط عمل جيد و مناسب، يبعث الارتياح و الرضا، تكون حالته

العقلية أبعد عن المشاكل و الاضطرابات، و لا شك أن للصحة العضوية أيضا آثارا على الصحة العقلية (عبد النور أرزقي، 1997، ص ص 83، 84).

3.3- على الأداء:

في بداية الأمر كان الاهتمام بالرضا و علاقته ببعض جوانب السلوك، حيث أظهرت الدراسات المخبرية **لثورندايك Thorndike** (1917) بأن الأداء يمكن أن يبقى ثابتا أو يتحسن بالرغم من تزايد إحساس الفرد بالتعب و عدم الرضا.

و كانت فكرة كون الرضا المهني عاملا مسببا في السلوكات المهنية بالخصوص مستوى الأداء، من نتائج دراسات **هاوثورن Hawthorn**، و أكدت أن إدخال تغييرات على محيط العمل كفترات الراحة، ساعات العمل،الإشراف الحسن، الأداء و الروح المعنوية. و يشير الكثير إلى أنه لفهم طبيعة العلاقة بين الرضا و السلوك المهني لا بد أولا من فهم طبيعة الشعور و علاقته بطريقة العمل و أسلوبه، فإذا لاحظ الفرد بأن الهدف المحقق في عمله يدعمه و يحسنه، فإن شعوره سيكون ايجابيا، أما إذا رآه كتهديد لوجوده فإن شعوره سيكون سلبيا. و لقد بين المهتمون بعلاقة الرضا المهني بطريقة العمل عدة جوانب و منها الغياب، الانقطاع، الشكاوي و التظلمات (عبد النور أرزقي، 1997، ص ص 85-88).

4- نظريات الرضا المهني:

هناك عدة نظريات حاولت تفسير رضا العمال عن عملهم، غير أنه لا توجد نظرية مطلقة مما يؤكد على أن الرضا عن العمل مفهوم معقد، و أن له عدة مسببات، و فيما يلي عرض مختصر لأهم النظريات في هذا الميدان.

1.4- نظرية عملية المقارنة (1980):

يعتبر كل من **ماك كورميك** و **ألجل Mc.Cormick et Ilgel** صاحبا هذه النظرية، وأشارا إلى أن الرضا عن العمل ينجم عن مقارنة الفرد بين الغاية المراد الوصول إليها، و إدراكه لمدى تحقيقه لهذه الغاية، فدرجة الرضا حينئذ هي الفرق بين غاية الفرد و بين ما يشعر أنه حققه. فعمليات المقارنة تقارن بين ما يريده الفرد (المعيار) و ما يستلمه، فكلما كان الفرق صغيرا كلما كان الرضا مرتفعا و العكس صحيح إذا كان الفرق كبيرا.

و هناك اختلاف فيما يتعلق بالمعيار إذ هل هو مستمد من الحاجات أو من القيم، فالرأي الأول يرى أن المعيار مستمد من الحاجات و هي نوعان نفسية و بيولوجية. فالعامل الراضي هو الذي يشبع الحاجات البيولوجية (الأجر) الذي بواسطته يستطيع أن يشبع حاجات الأكل و الشراب و الحاجات النفسية كالتقدير و الانتماء إلى جماعة العمل، أما الرأي الثاني يرى أن المعيار مستمد من القيم ذلك أن القيم مثل رغبات الفرد التي يسعى الحصول عليها، و القيم تكون مكتسبة يتعلمها خلال مختلف مراحل حياته سواء في البيت، المدرسة أي المجتمع عامة (العياشي بن زروق، 2008، ص 63).

2.4- نظرية المقارنة الاجتماعية (ميشانسكي Muchinsky 1983):

الأساس في هذه النظرية هو الاعتقاد بأن الأفراد يقارنون أنفسهم بالآخرين في تقييمهم لمشاعرهم فيما يتعلق برضاهم عن أعمالهم، على خلاف النظرية السابقة التي تتم المقارنة فيها داخل الفرد نفسه. فالمقارنة في هذه النظرية تتم في الإطار الاجتماعي أو بين الأفراد، فالفرد يلاحظ الآخرين في الأعمال المتشابهة و يستنتج إلى أي مدى هم راضين عن أعمالهم. و عليه فالفرد يستمد رضاه من مقارنة نفسه بالآخرين على نفس الأعمال.

نستنتج من النظرية الأولى أن الفكرة التي تبني على القيم أكثر أهمية من الفكرة التي تبنى على الحاجات نفسية كانت أو بيولوجية لكون جميع الناس لهم نفس الحاجات إلا أنهم يختلفون في إعطاء الأهمية لبعض المتغيرات في ميدان العمل (بوظريفة حمو وأخرون، 2007، ص 38).

و نستخلص من النظرية الثانية أن الأفراد يكونون راضين حين يقارنون أنفسهم بالآخرين على نفس الأعمال التي يقومون بها. فكلما كان الجهد المبذول متساويا و متكافئا مع الأجر الذي يتقاضونه (المكافأة) سيكونون راضين عن أعمالهم.

في نظر **هرزبرغ Herzberg** العمل المرضي هو العمل الذي يتوفر على التحصيل و التقدير وطبيعة المسؤولية و التطور، و العمل غير المرضي هو ذلك الذي يتوفر على العوامل اللامرضية كالأجر غير الجيد و ظروف العمل المملة.

و بالإضافة إلى هذه النظريات هناك نظريات أخرى منها ما يلي:

3.4- **نظرية إشباع الحاجات**:

طبقا لهذه النظرية التي تمثلها أعمال **فروم** و **كوهلن** و **لوك** **Kahlan, Vroom et Locke** (1967) أن الرضا عن العمل يتحدد بالمدى أو القدر الذي تتحقق به حاجات الفرد من خلال العمل الذي يؤديه، و يوجد نموذجان لهذه النظرية:

النموذج الأول: و مرجعه الأساسي **فروم**، يركز على الفرق بين ما يحتاج العامل و بين ما يتحصل عليه من عمله، و أن الرضا يتحقق نتيجة لذلك، غير أن الانتقاد الأساسي هو أنه يتجاهل الأهمية النسبية للحاجات الفردية.

النموذج الثاني: و يمثله **كوهلن**، يحدد مستويات الرضا الوظيفي بناءا على الأهمية النسبية للحاجات الفردية و الدرجة أو المدى التي تشبع بها (محمد سعيد سلطان ، 2002، ص 200).

4.4- **نظرية إشباع القيم**:

يرى **أدوين لوك** **Edwine Locke** (1976) أن المسببات الرئيسية للرضا عن العمل هي قدرة ذلك العمل على توفير العوائد ذات القيمة و المنفعة العالية لكل فرد على حدى، و أنه كلما استطاع العمل توفير العوائد ذات القيمة للفرد كلما كان راضيا عن العمل.

و لقد قام **ويس** و **شوو** **Wiess et Show** (1979) بدراسة يوضحان فيها تأثير إدراك الفرد لرضا الآخرين عن رضاه. و قد أنجز هذان الباحثان فيلما يصور مجموعة من الأفراد يشتغلون على خط التجميع الكهربائي و قد أظهر الفيلم نوعان من المهام، إحداهما روتينية و مملة في حين كانت الأخرى مهمة، و خلال الفيلم أصدر الممثلون عدة تعليمات تعكس مشاعر ايجابية و سلبية.

و بعد هذا قام المشاركون في الدراسة بشغل إحدى المهام (مملة أو مهمة) بعدها قاموا بتقييم رضاهم عن المهمة. و قد أوضحت النتائج على أن مشاعرهم كانت متأثرة بردود أفعال الآخرين.

و قد اقترح الباحثان على أن الشعور بالرضا كان مستمد من ملاحظة الآخرين (نعيم الرفاعي، 1986، ص 74).

5.4- نظرية العاملين لـــهرزبرغ:

تُنسب هذه النظرية إلى العالم **هرزبرغ Herzberg** (1968)، و التي ركزت على دراسة ميدانية قام بها هذا العالم على عينة تتكون من (200) عامل و مهندس في تسع (09) مؤسسات باستعمال طريقة الأحداث الحرجة. وخلال المقابلة نصف المهيكلة، طلب من العينة وصف خبراتهم في أحداث العمل و التي جعلتهم يشعرون بالرضا عن العمل أو عدمه، كما طلب منهم تقدير درجة تأثير كل حدث من هذه الأحداث على مشاعرهم إيجابيا أو سلبيا، ثم قام الباحث بتصنيف البيانات المجمعة إلى وحدات فكرية بحيث ترتبط كل وحدة بحادثة معينة فقط، العمل نفسه، سياسة المسؤولية، الإشراف، الأجر، العلاقات وظروف العمل.

فقد ركز التحليل على المقارنة بين الاتجاهات المرتفعة و الاتجاهات المنخفضة للأحداث أي اتجاهات الأفراد الإيجابية و السلبية نحو عملهم.

إن أهم استنتاج استخلصه الباحثون من هذه الدراسة هو التمييز بين عاملين، فالفئات التي ترتبط باتجاهات الأفراد المرتفعة تقترن بنشاط العمل و سميت بالعوامل المرضية. أما الفئات المرتبطة بالاتجاهات المنخفضة تقترن بظروف العمل و سميت بالعوامل غير المرضية. و حسب **هرزبرغ** فالعوامل الأولى تساعد في الرضا و الثانية تساهم في تخفيض الرضا (صقر أحمد عاشور، 1976، ص 149).

و يرى **لوك Look** أن الفرد يقوم أولا بتحديد الفرد بين ما يحتاجه و بين ما يدرك أنه يتحصل عليه فعلا، ثم يحدد القيمة أو الأهمية للحاجات التي يريدها (محمد سعيد سلطان، 2000، ص 201).

6.4- نظرية الادراك:

تشير هذه النظرية إلى أن فهم الرضا عن العمل يجب أن يكون في ضوء إدراك الفرد للعمل الذي يؤديه، ذلك أن أنصار هذا الاتجاه يعتقدون بأن السلوك الفردي إنما يحدث طبقا لإدراك الأفراد لطبيعة الموقف و ليس للموقف كما هو حادث. و على هذا الأساس، فإن الرضا عن العمل يحدث نتيجة الإدراك الفردي للعمل و على أساس الحقائق الموضوعية المتعلقة به.

غير أن كثير من الباحثين في مجال الرضا الوظيفي لم يتعرفوا بعد على حجم الدور الذي يلعبه الإدراك الفردي في عملية تكوين اتجاهات الرضا الوظيفي. و يرى كثير منهم أن عملية تكوين الاتجاه نحو العمل سواء بالرضا أو عدم الرضا هي أكثر تعقيدا من هذا التفسير البسيط الذي أوضحته نظرية الإدراك و أن الإدراك ما هو إلا عاملا (متغير) وسيطا بين العوامل الموقفية من ناحية و اتجاهات الفرد (كالرضا عن العمل) من ناحية أخرى (محمد سعيد سلطان، 2000، ص 201).

و ما يمكن استخلاصه من هذه النظريات، هو أنها تتفق حول فكرة اعتبار أن الرضا ظاهرة مرتبطة بمشاعر و أحاسيس و عوامل متداخلة، بإمكانها أن تكون من مسببات الرضا عن العمل، كما أنه بإمكانها أن تكون من مسببات لعدم الرضا.

5- أسباب الرضا و عدم الرضا عن مهنة التعليم:

قام الباحثون بإجراء العديد من الدراسات للبحث عن أسباب الرضا و عدم الرضا للمعلم و أثبتوا ارتباطه بالعديد من المتغيرات، حددها **دينيس Dinisse** بإثنى عشر عامل و هي: العمر، الخبرة، الجنس، الحالة الاجتماعية، المستوى التعليمي، التدريب، المنهج الدراسي، زيادة المهام الوظيفية، حجم المدرسة، علاقة المعلم بالمجتمع الذي يحيط به النظام الإداري و الأجور (خالد بن محمد بن ناصر الخزيم، 2001، ص 22).

و من الدراسات التي تناولت بعض المتغيرات نذكر:

1.5- الأجر:

1.1.5- توصلت معظم الدراسات التي أجريت في أمريكا سنوات (1941، 1952، 1963) و كذلك الدراسات التي أجريت في انجلترا (1955) إلى وجود علاقة طردية بين الأجر والرضا المهني، فكلما زاد الأجر زاد الرضا (أحمد صقر عاشور، 1983، ص 141).

2.1.5- دراسة **ريحان** بعنوان العلاقة بين الرضا المهني و السمات الشخصية للعمال الأتراك حيث تكونت العينة من (249) عاملا في مهن مختلفة بمدينة أنقرة من عمال القطاع العام و عمال القطاع الخاص و توصل إلى أن الأجر الشهري هو المؤشر الأساسي للرضا عن العمل (نادية عبد علي عثمان، 2003، ص 34).

2.5 - نمط الإشراف:

1.2.5 - دراسة **الصياد و عبد الغفار** (1988) حول نمط القيادة و مستوى الرضا وتوصلا إلى أن الرضا يتأثر بنمطين من القيادة الديكتاتورية و الديمقراطية حيث أدت الأولى إلى التمرد و السخط و الثانية إلى الرضا (أحمد محمد العيد بن دانية و أخرون، 1998، ص 207).

2.2.5- في دراسة **لبرون Brwon** حول علاقة نمط الإدارة بالرضا بالمعلمين و آرائهم تبين أن المرونة و التعاون و التشجيع جميعهما ذات أثر إيجابي واضح في رضا المعلم عن مهنته، و أكدت الدراسة على ضرورة إشراك المعلم في إدارة المدرسة لكي يمتلك الحس الفعلي نحو المدرسة و تتحقق لديه الحاجة إلى الانتماء (Hupburn et Brwon, 2001, p 691).

3.5 - تصميم العمل:

توضح نتائج البحوث أنه كلما كان العمل مصمم تصميما سليما يسمح بالتنوع والمرونة و التكامل و الأهمية و الاستقلال و توفر معلومات كاملة، و بالتالي يكون هناك ضمان نسبي للرضا عن العمل.

4.5 - ظروف العمل الجيد:

كلما كانت ظروف العمل المادية مناسبة ساعد ذلك على رضا المعلم عن عمله ومن أهم هذه الظروف ما يسمى بالإضاءة، الحرارة، التهوية، الوسائل السمعية البصرية، حجم المكتب، ترتيبه، حجم الاتصالات الشخصية و غيرها.... (محمد سعيد سلطان، 2000، ص 203).

أظهرت الدراسات أن الرضا عن العمل يتأثر بشخصية الفرد، فهناك أناس بطبيعة شخصياتهم أقرب إلى الرضا أو الاستياء و من أهمها ما يلي:

5.5 - احترام الذات:

كلما كان هناك ميل لدى الفرد للاعتدال برأيه و احترام ذاته، و العلو بقدره كلما كان أقرب إلى الرضا عن مهنته، أما أولئك الأشخاص الذين يشعرون بنقص في قدرهم، أو عدم الاعتزاز بالذات، فإنهم عادة ما يكونون غير راضين عن العمل.

6.5- تحمل الضغوط:

كلما كان الفرد قادرا على تحمل الضغوط في العمل و التعامل و التكيف معها، كلما كان أكثر رضا. أما أولئك الذين يتقاعسون بسرعة و ينهارون فور وجود عقبات فإنهم عادة يكونون مستائين.

7.5- المكانة الاجتماعية:

كلما ارتفعت المكانة الاجتماعية أو الوظيفية و الأقدمية كلما زاد رضا الفرد عن عمله أما إذا قلت مكانة الفرد وظيفيا و اجتماعيا و كانت الأقدمية محدودة زاد من استياءه.

8.5- الرضا عن الحياة:

يميل الفرد السعيد في حياته إلى أن يكون سعيدا في عمله، و الفرد الذي يكون تعيسا في حياته و غير راضي عن حياته العائلية و الروحية و الاجتماعية فعادة ما ينقل هذه التعاسة إلى عمله (محمد سعيد سلطان، 2000، ص ص 203، 204).

6- النمو المهني للمعلم:

يعرف النمو المهني عموما على أنه العمل على تطوير كفايات و قدرات العامل في إطار المهنة التي يزاولها، بهدف زيادة فاعليته و أدائه و رفع مستوى إنتاجه. وفي إطار التعليم يعد النمو المهني ضرورة ملحة تفرض نفسها على المعلم إذا ما أراد أن يحقق النجاح و الوصول إلى أهدافه التي يرجوها، و هناك العديد من العوامل التي جعلت النمو المهني للمعلم على هذه الدرجة من الأهمية نذكر منها.

1. مبدأ الاستمرارية في التعلم خلال حياة الفرد كلها، حيث لا يجوز ترك أمر النمو المهني للمصادفات بل ينبغي أن يكون خاضعا للتخطيط في إطار التخطيط الشامل، والاستعداد للتغيرات المستقبلية و التي سوف نعد تلاميذ اليوم لمواجهتها، إذ أنهم سوف يعيشون في عالم غير العالم الذي نحن فيه.
2. العلاقة الإيجابية بين التعليم و التعلم الجيدين و النمو المهني للمعلم، أي أنه كلما طور المعلم قدراته و كفاياته كان أكثر قدرة على التعليم و العطاء.
3. الانفجار المعرفي وتضاعف المعرفة المتسارع و بخاصة في العلوم والتكنولوجيا.

4. المكتشفات الحديثة التي تتصل بعقل الإنسان و مراحل تطوره المعرفي والعوامل المختلفة المؤثرة في التعليم.
5. الحاجة إلى إنتاج جيل من المتعلمين القادر على التعلم و مواصلته مدى الحياة حتى بعد تخرجهم، فالمعلم المتطور المتجدد سوف يسهم في استعادة ثقة المجتمع بالمدرسة (محمد أحمد عبد الكريم و آخرون، 2002، ص ص 148، 149).

7- كيف ننمي الرضا المهني عند المعلم:

اقترحت إحدى الحلقات الدراسية التي عقدت تحت رعاية منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم و الثقافة اليونسكو، و كان عنوان هذه الحلقة: المعلم و إعداده توصيات تتعلق برفع مكانة المعلم و الرفع من مهنة التعليم بما يتناسب و طموحات المعلمين و يزيد من رضاهم المهني و ينمي اتجاهات ايجابية لديهم نحو مهنتهن و من هذه التوصيات:

- تحسين المكافأة المالية للمعلمين.
- العمل على جعل الظروف التي يعمل بها المعلم أكثر ملاءمة.
- يجب أن تكون الظروف المعيشية التي يعيشها المعلم محفوفة بالراحة والطمأنينة.
- العمل على أن ينتقل الرضا الناتج عن التدريس إلى المراهقين الذين يختارونه كمهنة، و كذلك إلى الكبار من ذوي الاتجاهات السلبية لتعديل اتجاهاتهم نحو المهنة وبالتالي تشجيع أبنائهم على الالتحاق بها.
- ينبغي أن يكون المناخ الذي يعمل فيه المعلم مناخا ملائما للابتكار و الإبداع.
- الإشراك الفعال للمعلم في فعاليات النقابات المهنية التي تساعد على تحسين مستوى مهنة التدريس و المعلمين (محمد سمير حسانين، 2003، ص 203).

خلاصة:

من خلال ما سبق تظهر أهمية الرضا في جميع مجالات حياة الفرد بدءا من رضاه عن ذاته، و بيئته، و صولا إلى مهنته. و لعل أهم حاجة للعامل هي أن يجد ما يشبع حاجاته المادية و المعنوية ليكون راضيا عن عمله، و المعلم كغيره من البشر لا يشذ عن القاعدة، فمتى توفرت له البيئة المشبعة و الظروف الملائمة أصبح قادرا على مواجهة كل الصعاب و المعيقات التي قد تعترضه أثناء أداء مهامه. إذن فالرضا المهني يعبر عن مشاعر الفرد و أحاسيسه تجاه العمل و التي يمكن اعتبارها انعكاسا لمدى الإشباع الذي يستمده منه و الجماعات التي تشاركه فيه و سلوك رئيسه معه و من بيئة العمل الداخلية والخارجية بوجه عام، فضلا عن شخصيته.

الفصل الرابع:

تقدير الذات

تمهيد:

لقد حفل التراث السيكولوجي بدراسات عديدة حول تقدير الذات، باعتباره مفهوما سيكولوجيا يتضمن العديد من أساليب السلوك، فضلا عن ارتباطه بمتغيرات متباينة و محددات شتى. فهو يرتبط بالعلاقات الشخصية المتنوعة، ومدى شعور الفرد بالتفوق مع ذاته ومع الآخرين، إلى جانب تحديد أهدافه الذاتية. تجدر الإشارة إلى أن تقدير الذات لا يتسم بالثبات، فهو قابل للتغيير، فالخبرات المتعلمة قد ترفع من معدلاته أو تخفضها، وأهم خاصية فيه من وجهة نظر علم النفس الإنساني، تتمثل في تقييم و تقبل الذات و محاولة تحسين أنفسنا و من ثم تحسين الذات ليتميز تقدير الذات بالخاصية الإيجابية المرتفعة (فيوليت فؤاد إبراهيم وأخرون، 1995، ص 191).

سنحاول فيما يلي الإحاطة بالذات و مفهوم الذات و بجوانبه المختلفة و من ثم التطرق إلى مفهوم تقدير الذات الذي يعتبر موضوع دراستنا.

أولا: الذات و مفهوم الذات:

1- تعريف الذات:

تعريف الذات في مجال البحوث و الدراسات النفسية من ناحيتين، الأولى اتجاهات الشخص و مشاعره عن نفسه، و الثانية من ناحية مجموعة العمليات السيكولوجية التي تحكم السلوك و التوافق (محمد عبد الفتاح دويدار، 1992، ص 41).

فبالنسبة للمعنى الأولى نتناول الذات كموضوع، بحيث أنه يعين اتجاهات الشخص و مشاعره و مدركاته و تقييمه لنفسه، بالتالي تكوّن الذات فكرة الفرد عن نفسه. أما بالنسبة للمعنى الثاني، فإن الذات عبارة عن مجموعة نشيطة للعمليات العقلية كالتفكير ،التذكير و الإدراك، فنجد الشخص يسعى بصفة عامة لتقدير ذاته عن طريق احترام الآخرين له و اعترافهم به، كما نجده يتألم من نقدهم له. و يتجلى التوجه نحو تأكيد الذات عن طريق المنافسة مع غيره لتحقيق التوافق الشخصي في إحدى مجالاته (عبد الحميد محمد الهاشمي، 1984، ص 90).

و يعرفها **كمال الدسوقي** على أنها ضمير خاص بالشخص، تنمو بالتدرج باحتكاكها مع المحيط الموجود فيه، والذات هي الكيان الجوهري للشخص بحيث كثيرا ما تستخدم كمرادف للشخصية، فاللفظ يؤكد على وجود شعور الفرد بكيانه فهو يحس بالفرح و الابتهاج للنجاح و يحس بالحزن و الخيبة للفشل، فلا بد من وجود ذات ترجع إليها (كمال الدسوقي، 1979، ص ص 289، 290).

و يرى **هيلجارد Hilgard** أن الذات هي صورة الإنسان عن نفسه، و يرى أن دراستها شيء هام للوصول إلى فهم كامل لميكانيزمات دفاع الأنا الفرويدية، كما يري أن السلوك ليس نتاجا للذات بل هو نتاج عمليات سيكولوجية مركبة (إبراهيم أحمد أبو زيد، 1987، ص 91).

أما **ميد Mead** فيرى أن الذات هي موضوعا للوعي أكثر منها نظاما من العمليات، و قد ميز بين مكونين للذات، أولهما الذات المفردة و تمثل الذات المطلقة غير المقيدة بالمعايير الاجتماعية، و ثانيهما الذات الاجتماعية و تمثل المعايير الثقافية التي اكتسبها الفرد (سعد جلال، 1987، ص 133).

كما أن الذات عند **مارك كريستوفر Mruk christopher**، هي القوى الكامنة فينا التي من المفترض أن تحدد مدى نجاحنا في تحقيق أهدافنا، و قد شبه ذلك بكسر، بسطه النجاح ومقامه المبررات حيث تزيد قيمة هذا الكسر الذي هو الذات كلما زاد البسط الذي هو النجاح (Mruk chrestopher, 1995, p 12).

2- تعريف مفهوم الذات:

يعرف **ويليام جيمس Wiliam James** مفهوم الذات بأنه المجموع الكلي لكل ما يستطيع الإنسان أن يدعي أن، له جسده، سماته، قدراته، ممتلكاته، أسرته، مهنته، هواياته، أصدقاؤه و أعداؤه ....إلخ (يوسف مصطفى القاضي و آخرون، 2002، ص 176).

كما هو ملاحظ فإن هذا التعريف يتميز بالشمولية في جوانبه المذكورة، بمعنى أن الذات هي كل ما يملكه الإنسان من معنويات وماديات المتمثلة في جسده و ما يقوم به من أفعال، إضافة إلى ما يحيط به من أشخاص.

و يعرفه **حامد عبد السلام زهران** أنه تكوين عقلي معرفي منظم و متعلم من المدركات ، المفاهيم و التقييمات الشعورية للفرد، فيما يتعلق بذاته كما هي عليه (الذات المدركة)، و كما يتصور أنهم يرونه (الذات الاجتماعية)، و كما يود الآن أن يكون (الذات المثالية)، و أن وظيفة مفهوم الذات هي الدافعية، التكامل و التنظيم لعالم الخبرة الذي يكون الفرد محورا أو مركزا له. و ينشأ هذا المفهوم كمحصلة للتفاعل الاجتماعي مع الدافع الداخلي للمحافظة على الذات. و مع أن هذا المفهوم ثابت تماما إلا أنه قابل للتغيير تحت ظروف معينة (حامد عبد السلام زهران، 1995، ص 291).

يتناول هذا التعريف مفهوم الذات من عدة جوانب، يتعرف من خلالها الفرد على ذاته عن طريق عملية التعلم المنظمة، و يدركها من ثلاث جوانب كما هي في الواقع حيث ينظر إلى ذاته، و كيفية اعتقاده أن المجتمع يراه، الصورة التي يضعها لنفسه غير موجودة في الواقع و هي الذات المثالية.

هذا ما وضحه **لندهولم Lundholm** عندما ميّز بين الذات المثالية و الذات الموضوعية، حيث تتكون الذات المثالية من تلك الرموز التي تكسب الفرد الوعي بنفسه من خلالها، في حين تتكون الذات الموضوعية من تلك الرموز التي يصف الآخرون الشخص من خلالها، فالذات الذاتية هي ما أعتقد في نفسي و الذات الموضوعية هي ما يعتقد الآخرون فيّ، إلا أنه لم يتطرق إلى الذات المثالية (سهيل كامل أحمد 1998، ص 108).

أما جورج **ميد G.Mead** فقد عرفه على أنه النظام الديناميكي للمفاهيم و القيم الأهداف و المثل التي تقرر الطريق التي يسلك بها الفرد سلوكه، و هذا يعني أن مفهوم الذات هو النظام المحرك الذي يشمل القيم و المثل التي توجه سلوك الإنسان (يوسف مصطفى القاضي و آخرون، 2002، ص 227).

حسب هذا الباحث، فإن مفهوم الذات يتكون من خلال القيم و الأخلاق و المثل العليا التي تتفاعل فيما بينها لتحدد و تحرك سلوك الفرد و تصرفاته في إطار معين.

كما ذهب **كارل روجرس C.Rogers** (1951) إلى اعتبار الذات تكوينات معرفية مدركة و هي الأحكام و التقييمات التي يعرف بها الفرد ذاته و التي تحدد علاقته الاجتماعية بالآخرين (فيوليت فؤاد إبراهيم وأخرون، 1995، ص 24).

لقد أقر **روجرس** من خلال هذا التعريف أن الفرد يبدأ تدريجيا بتمييز جزئه من خبراته حتى يصبح متميزا عن مجاله الظاهري و التي تحدد تفاعله الاجتماعي مع الآخرين.

أما بالنسبة **لسيموند Symonds** (1951) يرى مفهوم الذات على أنه مجموعة الأساليب التي يستجيب بها الشخص أو الفرد لنفسه، و يتكون من أربعة جوانب: كيف يدرك الشخص نفسه، ما يعتقده أنه نفسه، كيف يقيم نفسه خلال مختلف الأفعال، تعزيز نفسه و الدفاع عنها (إبراهيم أحمد أبو زيد، 1987، ص 75).

هذا يعني أن الإنسان يستعمل أساليب لكي يرضي نفسه، و من بينها نجد الإدراك المتمثل في التفكير السليم لوضع النفس في الطريق المناسب بالإضافة إلى ما يعتقد الإنسان أنه نفسه أي الثقة بالنفس، و أيضا يقوّم نفسه حسب قيم و مثل المجتمع الذي يعيش فيه، ليسهل عليه التكيف بالإضافة إلى الاستفادة من الخبرات السابقة و استعمالها كمعززات للسلوك الدفاعي عن النفس.

3- النظريات التي تناولت مفهوم الذات:

لقد تعددت النظريات التي تناولت مفهوم الذات حتى أصبح يتصدر المفاهيم الأساسية لكل نظرية، لما له من تأثير على الحياة السوية للفرد، و تحليل عمق شخصية الكائن البشري.

و فيما يلي سنتعرض لأهم النظريات و اتجاهاتها في صياغة و تفسير الموضوع.

1.3- نظرية كارل روجرس C.Rogers:

تعتبر نظرية **روجرس** عن الذات (1951-1961) من أهم النظريات المعاصرة، لأنها قدمت عرضا تاما و كاملا عن الذات. كما أن صاحبها قد دعم افتراضاته بالبحوث التجريبية. يعتقد **روجرس** أن الإنسان يندفع من خلال قوة إيجابية واحدة و هي الميل الفطري أو الطبيعي لتنمية قدراته البنائية و هو بذلك يعارض النظرة التشاؤمية للمدرسة التحليلية في تفسيرها لسلوك البشر بالجنس و العدوان. و يتمثل تصور المظهر البنائي للشخصية انطلاقا من بروز الذات لتنظيم نشاطه العلاجي، و ركز على خبراته في

الإرشاد و العلاج النفسي باتخاذه طريقة العلاج المركز على العميل، و يرى أن المجال الظاهري يحدد المعنى المتمثل في الإدراك، هذا الأخير هو الذي يحدد السلوك نحو الموقف، ووجد أن الأنا عنصر مركزي في الخبرة الذاتية للمفحوص، هدفه أن يكون مثل أنا حقيقي، و الشخصية هي نتاج لتفاعل مستمر بين ثلاث عناصر: الكائن العضوي و هو الفرد ككل، يتميز بالاستجابة للمجال الظاهري لإشباع حاجاته، كما أن تحقيق الذات و صيانتها هي دافع هذا الكائن العضوي الأساسي، ثم يأتي المجال الظواهري و الذي يتمثل في مجال الظواهر التي تحيط بالإنسان، يحاول إشباع حاجاته فيها و الدافع الأساسي لدى الكائن العضوي هو بناء ذاته، و العنصر الثالث هو الذات الذي يحدد الشخصية، ففكرتنا عن ذاتنا تحدد نوع شخصياتنا (إبراهيم أحمد أبو زيد، 1987، ص 69).

يعتقد **روجرس** أن هذا العالم الذاتي من الخبرة لا يمكن أن يعرف معناه الكامل الحقيقي إلا الفرد نفسه، فالشخص هو أفضل مصدر للمعلومات عن نفسه (حلمي المليجي، 2001، ص 161).

انطلاقا من نظرية **كارل روجرس** نستنتج أن الذات تنشأ من خلال تفاعل الفرد مع بيئته و الواقع المدرك، و الخبرات التي لا تتفق مع تصور الإنسان لذاته تأخذ قيمة سلبية و قد تأخذ قيمة ايجابية و تتغير الذات نتيجة النضج و التعلم.

2.3 - نظرية سينج و كومز Snygg et Combs:

استخدم **سينج** و **كومبز** مصطلح المجال الظواهري ليشيرا إلى البيئة السيكولوجية و إلى أن كل سلوك إنما يتحدد بالمجال الظاهري للكائن الحي موضوع السلوك.و يعتقدان أنه على علم النفس أن يتقبل الفكرة الشائعة القائلة بأن الوعي سبب السلوك، و أن ما يعتقده المرء و ما يستشعره، يحدد ما سوف يفعله. و ينقسم المجال الظاهري عند **سينج** و**كومز** إلى قسمين: الذات الظاهرية و تشمل أجزاء المجال الظاهري الذي يعتبره المرء كجزء أو سمة مميزة لنفسه، و مفهوم الذات الذي يتكون من المجال الظاهري و الذي يتميز عن طريق الفرد كخصائص محددة و ثابتة لذاته.

و خلاصة النظرية هي أن مفهوم الذات هو الجانب الأكثر أهمية و تحديدا للمجال الظواهري، و بفضله يمكن تحديد الكيفية التي يتصرف بها الفرد، و أن وعي الكائن الحي هو الذي يسبب حدوث السلوك عنده (إبراهيم أحمد أبو زيد، 1987، ص 65).

3.3- نظرية فرنون Vernon:

ظهرت هذه النظرية على يد **فرنون** سنة (1963) حيث يذكر عدة مستويات للذات، فحسب آرائه فهو يمتلك نواة (حقيقية) أو ذات مركزية تختلف عن الموجودات الخارجية، و هي معقدة ذات أجزاء كثيرة بحيث تكون في صراع دائم مع بعضها، لكنها رغم ذلك تكون موحدة بواسطة إحساس الذاتية، و أن مفهوم الذات يحتوي على دوافع تظهر أحيانا أنها تعمل خارج ضبط و تحكم إرادة الفرد. و يحتوي أيضا على مستويات (الأنا الأعلى) التي تختلف عن المستويات الأخرى (إبراهيم أحمد أبو زيد، 1987، ص 66).

يتبين من خلال تفحص محتوى نظرية **فرنون** أنه تعمق في مفهوم الذات، حيث بحث في أعماقها و لقد قسم الذات الإنسانية إلى فروع و فرق بين محتوياتها، إلا أنه يوجد ما يوحد ما بين هذه الفروع ألا و هو ما يعرف بالإحساس بالذاتية.

4.3- نظرية فرويد Freud:

يعتبر **فرويد** ممثل تيار التحليل النفسي، فلقد فسر بعد اكتشافه للاشعور كثيرا من الأمراض النفسية و السلوكية الشاذة، و هذا العالم اللاشعوري يتكون أساسا من الغرائز الجنسية و العدوانية المكبوتة. هذا ما يدخل في التصور الطوبيقي.

و في سنة (1923) قدّم **فرويد** زعيم مدرسة التحليل النفسي من خلال كتابه عن الأنا و الهو التصور البنيوي الذي ميز فيه ثلاثة أنساق للشخصية يتكون منها الجهاز النفسي (وينفريد هوبر، 1987، ص ص 149،147).

الهو:

يمثل منبع الطاقة النفسية، و الأساس الذي يقوم عليه الذات، تربطه علاقة وطيدة باللاشعور، لذا فإنه يتكون من الذكريات و الانفعالات المنسية المشحونة بطاقة انفعالية. و الهو شديد الارتباط بالجسم، إنه أناني ذاتي و متعلق بالرغبة، و لا يتغير تغيرا كبيرا وفق العمر و الخبرة، بل يبقى طفوليا.

الأنا:

هو نسق يتشكل تدريجيا من الهو بفضل الاحتكاك بالواقع الخارجي، و ذلك عن طريق اللغة أو مجموعة من التعاريف على الغير و يتشكل حسب مبدأ الواقع، و مهمته هي الوساطة بين الهو و الأنا الأعلى و الواقع، ثم التعرف على الغرائز و إشباعها بطريقة

ممثلة للواقع و لمتطلبات الأنا الأعلى، و عليه أن يراقب نشاط الشخصية في مجملها عن طريق ميكانيزمات الدفاع و التكيف.

الأنا الأعلى:

هو سلطة تكافؤ و تعاقب بغية تنظيم الدوافع و الامتثال للمعايير المتعلمة و الضوابط، و غالبا ما تكون ذكريات الممنوعات لاشعورية في الأنا الأعلى. إنه يحمل بأحكامه القاسية و اللوامة على الأنا انطلاقا من معرفة مسبقة باحتواء هذه الأخيرة لرغبات محرمة. فالأنا الأعلى سلطة داخلية تتكون بصورة مستمرة بفعل أساليب التربة و الضبط الاجتماعي. و الأنا خاضعة لرقابة الأنا الأعلى، و هذا الأخير يعترض أو يوافق على أي دافع يقدمه الأنا؛ إما أن يعترض عن الدافع فيكبت أو يسمح ببروزه للسطح إن كان أخلاقيا (وينفرد هوبر،1995، ص 149).

من خلال نظرية **فرويد** نستنتج أنه فسر الذات بأنه مرتكز على سيرورة و عملية الجهاز النفسي، و يوضح أن الشخصية تتخذ التنظيم الثلاثي الهو، الأنا الأعلى و الأنا. الهو باحتوائه على الغرائز و الأنا الأعلى المثالي بقيمه، بينما الأنا يقوم بالمساواة بينهما، أي تحقيق التوافق حسب مبدأ الواقع، لأنه أساسي في الشخصية. و يظهر اضطراب في سلوك الفرد إذا أصيب بخلل أو عدم قدرته على تحقيق التوازن بين الهو و الأنا الأعلى. إذن **فرويد** ركز على الأنشطة اللاشعورية في تفسيره للذات.

5.3- نظرية يونج young:

يمكن التطرق لبعض المبادئ التي تقوم عليها نظرية **يونج** التحليلية و تتمثل في:

1.5.3- مبدأ القطبية:

و الذي يرى فيه **يونج** أن عالم الأحياء و الجماد قد وجد بسبب التعارض القائم بين الأشياء، و التعارض يستدعي الصراع، و الحياة دون صراع لا تساوي شيئا، فالصراع هو الذي يدفع للأمام، و يقترح **يونج** نهاية سعيدة لقصة التعارض هذه حيث تحدث حالة التوازن بين هذه القوى المتعارضة. و قدم ثلاث أساليب تتخذها النفس لحل صراعاتها و هي التعويض، الاتحاد و التعارض.

2.5.3- مبدأ تحقيق الذات:

حيث يكمن الهدف الأساسي من نمو شخصية الفرد في تحقيق ذاته. و أشار **يونج** إلى أن تحقيق الذات يتكون من أجزاء أو نظم متعددة هي الأنا، الذات، حالات الشعور واللاشعور، الوظائف، اتجاهات الانطواء و الانبساط، نظم الطاقة النفسية والجسمية وعلى قمة هذا كله توجد الذات. و عليه فهو يدعو إلى دراسة بناء الشخصية ومكوناتها التي تشمل الأنا، و نقصد بها العمليات العقلية الشعورية للإنسان. و اللاشعور الشخصي هو مستودع خبرات الفرد المكبوتة لاإراديا أو إراديا باعتبارها مؤلمة، بالإضافة إلى الذات وهي أهم الأنماط الأولية جميعها، و هذا النمط ممثل في حضارات مختلفة حسب **يونج** ويرمز إليه برموز كثيرة أهمها **المندالا Mandala** أي الدوائر السحرية و التي تمثل اشتهاء الإنسان للوحدة و الكلية و التكامل في الشخصية. و تقع الذات في موضع وسط بين الشعور و اللاشعور و هي قادرة على إعطاء التوازن للشخصية(وينفرد هوبر،1995، ص 149).

عموما يمكن القول أن **يونج** قد ركز على بناء الشخصية و الصراع بين مكوناته، واعتبار أهم هذه المكونات الذات التي تحقق التوازن للشخصية و تحفظ النفس في حالة استقرار و ثبات.

6.3- نظرية جورج ميد G.Mead:

يرى **جورج ميد** أن الذات تظهر و تنمو من خلال عملية التفاعل الرمزي بين الفرد و الآخرين في المجتمع. أرى نفسي كما يراني الآخرين خلال عملية التفاعل الاجتماعي، أفسر إشارات الآخر و تعابير وجهه و أحاسيسه لأفهم نفسي. فذات الفرد تنمو تدريجيا بسبب تمثل اتجاهات الآخرين نحوه.

يميز **ميد** بين جانبين متزامنين: الأنا المتكلم و الذات الاجتماعية، تتضمن هذه الأخيرة عدة أدوار، و جميع الصفات التي يراها الفرد في ذاته عندما يتفاعل مع الآخر، الصفات التي يمكن ملاحظتها و وصفها (فاطمة منتصر الكيتاني، 2000، ص 141).

الذات الفاعلة (الأنا المتكلم)، الأنا تشبه شعور متدفقا، نحن نستجيب للموقف في حضور التجربة الآنية، فهي غير متوقعة و غير مؤكدة، و لهذا تدخل في إمكانية الاستحداث و التغير، كما أننا دائما نشعر، نختبر، نستجيب. هناك حوار دائم بين ما أقوم

به في تجربتي الحالية و بين ما أعرفه عن نفسي من خلال تصورات الأخر عني (فاطمة منتصر الكيتاني، 2000، ص 142).

يفهم من نظرية **ميد** أن الذات تتكون من خلال التفاعل، فالذات مكتسبة تنمو نتيجة تفاعل الفرد مع الآخر، الإنسان دائم الشعور و الاستجابة للمثيرات الخارجية، من هنا تتكون الخبرات، هذا ما يفسر عملية الاكتساب و هذا ما يقود حتما إلى نمو الذات وتطورها؛ فالفرد يرى نفسه كما يراها الآخرون و هذا من خلال التعابير سواء اللفظية أو غير اللفظية، فالذات تركيبة رمزية تعبر نفسها بالفعل اللغوي، فغياب الشيء مقترن بوجود رمزه، هذا الرمز هو بمثابة غياب الشيء الذي يمثله لأنه يحل محله.

7.3- نظرية بندوارا Bandura:

لقد أسهم **باندوارا** (1977) بأهم نظرية من المدرسة السلوكية الحديثة التي تدور حول فعالية الذات و التي نقصد بها تأكد الفرد من استطاعته القيام بسلوك تمليه عليه وضعية معينة. و حسب هذا الأخير، فإن العلاج النفسي السلوكي يمكن أن يتم عن طريق الرفع من الفعالية الذاتية لدى الفرد، مما يؤدي إلى الاعتماد على قدراته في مواجهة الصعوبات (Nicolas Durut, 1985, p 125).

و فعالية الذات حسبه من المفاهيم التي تحتل مركزا رئيسيا في تحديد و تفسير القوة الإنسانية، ففعالية الذات المدركة تؤثر في أنماط سلوك التفكير، و التصرفات و الإثارة العاطفية، فكلما ارتفعت فعالية الذات ارتفع بالتالي الانجاز، و انخفضت الاستثارة الانفعالية، و تهتم فعالية الذات المدركة بأحكام الفرد حول مدى قدرته على انجاز تصرفات مطلوبة للتعامل مع المواقف المستقبلية، إن أحكام الذات سواء كانت أحكام صواب أو خطأ تؤثر في اختيار الفرد للأنشطة و المواقف البيئية.

و يشير **كازدين Kazdin** إلى أن إدراك الناس لفعاليتهم يؤثر على الخطط التي يعدونها مسبقا أو يكررونها، فهؤلاء الذين لديهم إحساس مرتفع بفعالية الذات يرسمون خطط ناجحة، بينما يميل الآخرون الذين يحكمون على أنفسهم بعدم الفعالية إلى رسم خطط فاشلة (محمد السيد عبد الرحمان، 1998، ص 638).

إذن هذه النظرية تهتم بحتمية العلاقة التي تكون متبادلة بين المحيط و الفرد، آخذة بعين الاعتبار الشخصية، بالإضافة إلى العوامل الخارجية التي توافق السلوك، فهي تهتم

بالعوامل الداخلية الذاتية المسؤولة عن المراقبة الذاتية، و كل ذلك يتم من خلال فعالية الذات.

4- مراحل تكوين مفهوم الذات:

تتكون الذات عند الفرد خلال مراحل متعاقبة من الميلاد إلى الرشد و تتأثر بالعوامل الخارجية المحيطة به.

1.4- نمو الذات في مراحل الطفولة:

- من الميلاد إلى (ثلاثة أشهر): عندما يولد الطفل لا يستطيع التمييز بين ذاته و العالم الخارجي لأن ذاته في حالة كمون، و تتمايز الذات الجسمية تدريجيا مع زيادة النمو نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة به.

- من (ثلاثة إلى أربعة أشهر): بتعرف الرضع على بيئته من خلال حواسه و عضلاته.

- من (أربعة إلى ستة أشهر). يظهر التمايز اللفظي للذات و غير الذات.

- من (ستة إلى تسعة أشهر): هي فترة الولادة النفسية للطفل التي تسمح له بالتعرف على نفسه و العالم الخارجي من خلال فهمه للإشارات.

- من (تسعة إلى 12 شهر): هي فترة الكشف و الاستكشاف، تنمو صورة الذات و يزداد التفاعل مع الأم ثم مع الآخرين.

- من (12 إلى 24 شهر): تتميز هذه الفترة بمجموعة من الخصائص و هي:

- يبدأ يفرق بين الآخرين.
- تنمو بعض الملكات: أنا، أنت، ملكي، ملكك.
- تتكون الذات الاجتماعية.

- في السنة الثالثة: يدرك الطفل أن له شخصية مستقلة عن شخصية الآخرين، كذلك يتعرف أكثر على العالم الخارجي، و يجتهد في بناء ذاته. كل شيء له و ملكه و تسمع منه دائما كلمة (أنا، ملكي)، ثم بعد ذلك تسمع (نحن) و يعرف الطفل أن له دوافع بعضها يتحقق و بعضها لا يتحقق.

- في السنة الرابعة: يكون علاقات اجتماعية و انفعالية مع المهمين في حياته و نسمع منه أسئلة الاستكشاف "لماذا؟، كيف؟، من؟، ماذا؟، أين؟، متى؟".

- في السنة الخامسة: يقلل الطفل من فرديته و يزداد الوعي بالذات و يقل اعتماده الكامل على الوالدين، و ينضج تفاعله الأكبر مع العالم الخارجي.

- السنة السادسة: تمتاز هذه الفترة بدخول الطفل للمدرسة، حيث تنمو ذاته الاجتماعية من خلال احتكاكه بزملائه، أصدقائه و المدرسين، كما تنمو الذات المثالية من خلال امتثاله بالوالدين و المعلمين، و تزداد قدراته على التعبير عن الذات في النشاط العقلي الاجتماعي (حامد عبد السلام زهران،1995، ص 292).

- مرحلة الطفولة المتأخرة: تعتبر الإطار المرجعي الذي تتحدد على ضوئه الذات الموجبة، و هو تقبل الذات و التوافق النفسي أو الذات السالبة و هي عدم الرضا و سوء التوافق (محمود عبد الرحمان حمودة، د ت، ص 120).

2.4- نمو الذات في مرحلة المراهقة:

يظهر نمو الذات في النمو الجسمي ، العقلي ، الاجتماعي و الانفعالي، أين يحدث تغيير في الشخصية بصفة عامة. و يمر المراهق خلال بحثه عن ذاته و إثباتها بمراحل مختلفة يمكن تلخيصها فيما يلي:

- الذات كأساس واقعي و يراد بهذا نظرة الفرد المراهق إلى ذاته نظرة واقعية متأملا ما لديه من قدرات و قابليات و استعدادات، و ما عليه من دور و مكانة في عالمه المادي.

- إدراك الذات و هي في انتقال و تحول، و هي نظرة المراهق إلى نفسه و وضعه بالنسبة إلى البيئة ككل، و تنطوي هذه التأملات على حالاته النفسية التي يكون عليها وقت الرجوع إلى ذاته، و مقدار ما يكون قد تعرض له من مؤثرات ايجابية أو سلبية اصطبغت بهما انطباعاته الخاصة. كما يظهر في هذه المرحلة أن معظم المراهقين لا يدركون أنهم في حالة ذات تعبر عن نفسها، و هي في طور تحول، فهم يظنون خطأ بأن ما هم عليه من انشراح أو اكتئاب، من تفاؤل أو تشاؤم يستمر إلى الأبد، و لهذا يتصف الدور من أدوار حياة المراهق بالسلبية، و من خصائصها تخوف المراهق من حياته، و مما يحيط به، و تتسم نظرته للحياة بالشك.

- تكوين الذات الاجتماعية و ذلك من خلال تفكير المراهق بكيفية نظر الآخرين إليه، نظرا لازدياد الوعي بالذات، و الدقة في تقييمها و تمكنها من التأثير في البيئة و المواقف الاجتماعية.

- الذات المثلى و هو ما يرغب أن يكون عليه المراهق و ما يجب أن يكون، فهي نزعة واقعية و ربما تكون واطئة أو لعلها متناسقة تتوقف على مستوى طموح المراهق، و علاقة هذا الطموح بما هو عليه من قدرة عامة وقدرات خاصة، و ما يتاح من فرص لإدراك الذات العامة، فإذا كان المثل الأعلى الذي يسعى إليه المراهق غامضا قد يؤدي إلى تحطيم عاطفة اعتبار الذات التي تعتبر من الركائز الأساسية لنموها و تكوينها، هذا ما اعتبره أنصار الشخصية. و من كل هذا يقترب المراهق من الراشد في سلوكه و اتجاهاته و قيمه.

3.4- نمو الذات في مرحلة الرشد:

يستمر نمو الذات الذي يكونه المراهق عن نفسه حتى سن الرشد، و قد يتعدل نتيجة اكتساب خبرات جديدة من خلال المهنة، الزواج و إنجاب الأطفال (عبد العالي الجسماني، 1994، ص 207).

5- أبعاد مفهوم الذات:

لمفهوم الذات عدة إبعاد، اهتم الباحثون بدراستها و استجلاء أهميتها، و في هذا البحث سوف نركز على بعد تقدير الذات، لما له من صلة ببحثنا الحالي، و هذا لا يمنعنا الى التطرق الى الأبعاد الأخرى.

1.5- صورة الذات:

يعطي كل واحد منا صورة لذاته، و هذا بناء على المعطيات الجسمية و الخلقية للفرد، سواء كان هذا الفرد طويلا، قصيرا، سمينا، نحيفا، سليما، معاقا...و تعتبر هذه الصورة التي يكونها الفرد عن ذاته ذات أهمية في سلوكه، و في تفاعله مع غيره، مما يؤدي به إما إلى التوافق أو عدمه، و حسب موسوعة علم النفس و التحليل النفسي، فإن صورة الذات هي كما يتصورها أو يتخيلها صاحبها، و قد تختلف صورة الذات كثيرا عن الذات الحقيقية (عبد المنعم حنيفي، 1976، ص 275).

2.5- تقبل الذات:

يعتبر تقبل الذات رضى الفرد عن نفسه، و عن صفاته، و عن قدراته، و إدراكه لحدوده، و يتكون هذا الرضا من حالة التوافق بين الذات الواقعية و الذات المثالية، أي بين إمكانيات الفرد في الواقع، و ما يطمح إليه من أهداف (عبد المنعم حنفي، 1976، ص 36).

3.5- الشعور بقيمة الذات:

و هي تتمثل في تجنب الشعور بالتدني، و هي أقوى الحاجات السيكولوجية و الموجودة في السلوك البشري، و بشكل يفوق أية حاجة أخرى باستثناء الحاجات الفيزيولوجية، و بعبارة أخرى فإن كل واحد منا شخص مهم في نظر نفسه، و معنى هذا أن قسما كبيرا من سلوكنا مدفوع بنظرتنا إلى أنفسنا، و في تصرفنا نأخذ بعين الاعتبار ذواتنا و تأثير هذا التصرف بالنسبة إليها (فاخر عاقل، 1982، ص 396).

4.5- تأكيد الذات:

هو ميل قوي و شائع بين البشر، كثيرا ما يسمى بالميل لتسلط أو التزعم، و يذهب بعض العلماء و من بينهم **دوقال Dougal** إلى القول أن تأكيد الذات هو إحدى الميول الغريزية تتمثل في الرغبة في الحصول على مرتبة و منزلة محترمة في الجماعة التي ينتمي إليها و الطموح إلى التفوق (حافظ الجمالي، 1967، ص 162).

و يميل الفرد إلى معرفة، و تأكيد ذاته بدافع الحاجة إلى التقدير، الاعتراف، الاستقلال، الاعتماد على النفس، إظهار السلطة على الغير، و تدفع هذه الحاجة الإنسان إلى تحسين الذات، و حاجاته إلى التقدير تدفعه إلى السعي دائما لإحراز المكانة، و القيمة الاجتماعية (حامد عبد السلام زهران، 1977، ص 120).

5.5- تحقير الذات:

هو شعور المرء بالدونية و إحساسه بالإهمال، مما يجعله يقلل من شأن ذاته، و تكون كنتيجة عدم إشباع الفرد لحاجاته في الانتماء، و حاجات الحب و القبول الاجتماعي، و حاجات التقدير التي ذكرها **ماسلو** من خلال هرم الحاجات، و كيف يندرج من الحاجات ذات أهمية أولية، إلى الحاجات التي تليها في الترتيب، و أن عدم إشباعها أو إحباطها يؤدي إلى إحباط المرء لذاته (علي الباز، 2002، ص 123).

6.5- تحقيق الذات:

يعني تحقيق الذات أن يكون مفهوم الذات أمرا واقعيا، و يحاول الفرد تحقيق إمكاناته الكافية بكل ما يحتاج من طرق، و يمثل هذا المفهوم الدافع الرئيسي الذي يسعى الفرد لتحقيقه (عبد الهادي سيد عبده و أخرون، 2002، ص 283).

7.5- حب الذات:

يتعلق بميول الفرد نحو ذاته بكل ايجابياتها و سلبياتها، و عدم شعوره بالدونية مادام هناك الرغبة من جانبه بتوظيف مهاراته و بذل الجهد، و حتى مقارنة نفسه بالآخرين، عليه إدراك نقاط القوة و الضعف في إمكانياته و حدود النجاح فيما يقوم به، و ألا يدع اليأس يسيطر عليه بسبب الإخفاق الذي يتعرض له طالما يعمل و يجتهد.

8.5- تقدير الذات:

هو فهم انفعالي للذات يعكس الثقة بالنفس، و يتعلق تقدير الذات بالتقييم، فهو تقدير لصلاحية الذات.

و يقول **مصطفى فهمي** أن تقدير الذات يكون حين يتمثل المرء شخصيته في وضوح و جلاء، فيشعر بذات نفسه شعورا موصولا تتكشف به نفس الإنسان من كل أطرافها، و يظهر له مختلف نواحيها مترابطة فيما بينها، و فيما صدر أو يصدر عنها متضمنة المظاهر فيما مضى و فيما سيأتي من شؤون الحياة، متماسكة من كل أثر تختلف أو يختلف عنها في هذا الموجود (ليلى عبد الحميد عبد الحافظ، 1985، ص 8).

و سنطرق إلى هذا البعد الهام من أبعاد مفهوم بالتفصيل فيما يلي:

ثانيا: تقدير الذات:

حظي مفهوم تقدير الذات باهتمام العديد من الباحثين أهمهم **جامس James** ،**هيد Head**، **ألبورت Alport** و **فرويد Freud**، و لقد حاول العديد من الباحثين بناء نظريات حول تقدير الذات و هم **روزبيرغ Rosenberg** ، **زيلر Ziller** و **كوبر سميث Cooper Smith**، كما ظهرت عدة تعاريف لهذا المفهوم. وفيما يلي سنحاول الإلمام ببعض هذه التعريف و النظريات التي تناولته بالدراسة و التعليق عليها.

1- تعريف تقدير الذات:

لقد تباينت تعريفات تقدير الذات من جانب الباحثين و المشتغلين بالدراسات النفسية، و يمكن الإشارة إليها على النحو التالي:

يعرف **كوهن Cohen** تقدير الذات على النحو التالي: "أنه الدرجة التي تنطبق عندها الذات المثالية و الذات الواقعية".

في حين ينظر إليه **أرجيل Argyle** على أنه التقدير الشخصي للتباعد بين هذين المفهومين (الذات المثالية و الذات الواقعية).

و يعرفه **كوبر سميث Cooper Smith** بأنه الحكم الشخصي للفرد على قيمته الذاتية و التي يتم التعبير عنها من خلال اتجاهات الفرد نحو نفسه، و أن الصورة الصادقة التي يكونها الفرد عن نفسه تعتمد بالدرجة الأولى على تقديره لذاته (فيوليت فؤاد إبراهيم وأخرون، 1998، ص 192).

و وضح كل من **أيزنك** و **ويلسون Eysenk & Wilson** (1976) مفهوم تقدير الذات، أن الأشخاص الذين يحصلون على درجات مرتفعة في تقدير الذات لديهم قدرة كبيرة للاعتزاز بذواتهم و يعتقدون في أنفسهم الجدارة و الفائدة، و أنهم محبوبون من طرف الأفراد الآخرين، بينما الأشخاص الذين يحصلون على درجات منخفضة في تقدير الذات لديهم فكرة سالبة عن ذواتهم، بل يعتقدون أنهم فاشلون و غير جديرين بالاهتمام فضلا عن قلة جاذبيتهم (فيوليت فؤاد إبراهيم و أخرون، 1998، ص 192).

أما **روزنبرغ Rosenberg** (1978) فيعرف تقدير الذات بأنها اتجاهات الفرد الشاملة، سالبة كانت أو موجبة، نحو نفسه و هذا يعني أن تقدير الذات المرتفع لدى الفرد

هو أن يعتبر نفسه ذو قيمة و أهمية، بينما يعني تقدير الذات المنخفض عدم رضا الفرد عن نفسه أو رفض الذات أو احتقارها. إن تقدير الذات لدى **روزنبرغ** يعني الفكرة التي يدركها الفرد عن كيفية رؤية الآخرين و تقييمهم له.

كما أشار كل من **جيرارد** و **لاندزمان Girard & Landsman** إلى أن تقدير الذات يمثل نظرة الفرد الايجابية نحو ذاته، بمعنى أن ينظر الفرد نظرة تتضمن الثقة بالنفس بدرجة معقولة و كافية، كما يتضمن المفهوم ذاته إحساس الفرد بكفاءته و استعداده و جدارته لتقبل الخبرات الجديدة، فضلا عن ارتباط المفهوم بالسلوك الذي يعبر عن النمو أكثر مما يعبر عن الدفاع (فيوليت فؤاد إبراهيم و أخرون، 1998، ص 193).

من خلال العرض الموجز لهذه التعاريف نستخلص أن مفهوم تقدير الذات عبارة عن تقدير و تعبير سلوكي يعبر من خلاله الفرد عن مدى احترامه لنفسه و الاعتزاز بها و تقديرها هذا يعكس شعوره بالجدارة الكافية، كما أن جذور تقدير الذات في شكلها السوي تنمو منذ المراحل الأولى من حياة الإنسان، فإذا تشكلت تشكيلا صحيحا اتسم الإنسان في حياته المقبلة بتقدير ذات ايجابي.

2- نظريات تقدير الذات:

من بين النظريات التي تناولت تقدير الذات و حاولت تفسيره ما يلي:

1.2- نظرية روزنبرغ Rosenberg:

و تدور أعمال **روزنبرغ** حول محاولته دراسة نمو و ارتقاء سلوك التقييم للفرد من زاوية المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط بالفرد، و قد اهتم بصفة خاصة بتقدير المراهقين لذواتهم، و وسع دائرة اهتمامه بذلك حيث شملت ديناميات صورة الذات الإيجابية و اهتم بالدور الذي تقوم به الأسرة في تقدير الفرد لذاته. و عمل على توضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكون في إطار الأسرة و أساليب السلوك الاجتماعي اللاحق للفرد فيما بعد. كما اهتم بشرح و تفسير الفروق التي توجد بين الجماعات في تقدير الذات مثل تلك التي بين المراهقين الزنوج و المراهقين البيض، و التغيرات التي تحدث في تقدير الذات في مختلف مراحل العمر. المنهج الذي اعتمده **روزنبرغ** هو مفهوم الاتجاه باعتباره أداة محورية تربط بين السابق و اللاحق من الأحداث و السلوك.

و اعتبر **روزنبرغ** أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه و طرح فكرة أن الفرد يكون اتجاها نحو كل الموضوعات التي يتعامل معها، و ما الذات إلا أحد هذه الموضوعات، و لكنه فيما بعد اعترف أن اتجاه الفرد نحو ذاته ربما يختلف و لو من الناحية الكمية من اتجاهاته نحو الموضوعات الأخرى (صالح محمد أبو جادو، 2000، ص 153).

2.2- نظرية كوبر سميثCooper Smith:

على عكس **روزنبرغ**،حاول **كوبر سميث** أن يربط أعماله في تقدير الذات بنظرية أكثر شمولية، لكنه ذهب إلى أن تقدير الذات مفهوم متعدد الجوانب. لذا يجب علينا أن نستفيد منها جميعا لتفسير الأوجه المتعددة لهذا المفهوم. و يؤكد بشدة على أهمية وضع الفروض غير الضرورية، و إذا كان تقدير الذات عند **روزنبرغ** ظاهرة أحادية البعد، فإنها عند **كوبر سميث** ظاهرة أكثر تعقيدا لأنها تتضمن كلا من عمليات تقييم الذات، ردود الفعل و الاستجابة الدفاعية، و إذا كان تقدير الذات يتضمن اتجاهات تقييمية نحو الذات، فإن هذه الاتجاهات تتسم بقدر كبير من العاطفة. و تقدير الذات هو الحكم الذي يصدره الفرد على نفسه متضمنا الاتجاهات التي يرى أنها تصفه على نحو دقيق. و ينقسم تقدير الفرد لذاته إلى قسمين:

التعبير الذاتي و هو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها، و التعبير السلوكي الذي يفصح عن تقدير الفرد لذاته و تكون متاحة للملاحظة الخارجية.

و هناك التقدير الذاتي الحقيقي، و نجده عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل أنهم ذوي قيمة، و تقدير الذات الدفاعي عند الأفراد الذين يشعرون بأنهم ليس عندهم قيمة و لكنهم لا يستطيعون الاعتراف بمثل هذا الشعور و التعامل معه.

و قد ركز **كوبر سميث** على خصائص العملية التي تصبح من خلالها مختلف جوانب الظاهرة الاجتماعية ذات علاقة بعملية تقييم الذات. و قد افترض أربع مجموعات من المتغيرات تعمل كمحددات لتقدير الذات و هي الحاجات، القيم، الطموحات والدفاعات.

و يذهب **كوبر سميث** إلى أنه بالرغم من ذلك، إلا أنه لا يمكن تحديد أنماط أسرية مميزة بين أصحاب الدرجة العالية و أصحاب الدرجة المنخفضة في تقدير الذات (صالح محمد أبو جادو، 2000، ص ص 154، 155).

3.2- نظرية زيلر Ziller:

تعد هذه النظرية أقل شيوعا من سابقتها، إلا أنها أكثر تحديدا و أشد خصوصية. **فزيلر** يرى أن تقدير الذات ما هو إلا البناء الاجتماعي للذات، و ينظر إلى تقدير الذات من زاوية نظرية المجال في الشخصية، و يؤكد أن تقييم الذات لا يحدث في معظم الحالات إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي. و يصف تقدير الذات بأنه تقدير يقوم به الفرد لذاته و يلعب دور المتغير الوسيط، أو أنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات و العالم الواقعي. و على ذلك فعندما تحدث تغيرات في بيئة الشخص الاجتماعية، فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعا لذلك (صالح محمد أبو جادو، 2000، ص 155).

نستخلص من النظريات المفسرة لتقدير الذات، أن **روزنبرغ** يعتبر الذات موضوع من الموضوعات التي يتعامل معها الفرد. كما اعترف باختلاف الأفراد في تقديرهم لذاتهم و لو من الناحية الكمية. أما **كوبر سميث** فيعتبرها ظاهرة معقدة لأنها تتضمن كل من عمليات تقييم الذات، ردود الفعل و الاستجابة الدفاعية و التي تتسم بقدر كبير من العاطفة. كما نستخلص أن **زيلر** ركز على الجانب الاجتماعي للذات على حساب الجوانب الأخرى.

3- تقدير الذات في العملية التربوية:

1.3- تقدير الذات عند المعلم:

إن المعلم الذي يتسم بسمات مهنية، معرفية، شخصية و أخلاقية جيدة قادرة على إعطاء المتعلم دوره الحقيقي ليحقق حاجاته الجسمية، العقلية، الاجتماعية و الانفعالية والتي لها الأثر الكبير في تقييمه لنفسه. و تؤكد نظرية **كارل روجرس** على حاجة عامة لدى جميع الأفراد، يسميها الحاجة إلى الاعتبار الايجابي التي تنمو عند المرء كلما تطور وعيه لذاته و إدراكه لها، هذه الحاجة تدفع الشخص إلى الحصول على التقبل و الحب بالنسبة إلى الأشخاص المهمين في حياته، و الشخص لا يحتاج إلى الاعتبار من الآخرين فحسب بل يحتاج إليه من ذاته أيضا، و تنمو الحاجة إلى الاعتبار من خبرات المرء المرتبطة بإشباع هذه الحاجة أو إحباطها، و يحقق هذا التوافق السليم إذا كان الشخص

يلقى تقديرا و اعتبارا ايجابيا غير مشروط من الآخرين، أو إذا كان هناك انسجام بين هذه الحاجة و تقييم الشخص لذاته (محمد أحمد كريم و آخرون، 2002، ص 178).

و يشير **تولسون Toulson** (1981) إلى أن فهم المعلم لذاته يؤثر على سلوكه ومنه على عمله؛ حيث أثبتت الدراسات وجود علاقة ارتباطية دالة بين فهم المعلم لذاته و تقديرها و بين الزيادة في مستوى تحصيل تلاميذه، كما أن فهم الذات يساعد على نمو مهارات التدريس لدى المعلمين و يحقق النمو الوجداني و العقلي للتلاميذ، و تشير دراسة **أحمد عثمان صالح** (1988) إلى أن فهم المعلم لذاته يمثل أهمية كبرى في العملية التعليمية و قد أصبح معيارا لمدى فعالية المعلم و كفائتة (عبد الرحمان صالح الأزرق، 2000، ص ص 118-120).

إذن فالمعلمون الذين لديهم تقدير عال للذات يميلون إلى مساعدة التلاميذ في تنمية استراتيجيات لحل المشكلات، كما أنهم يبنون لديهم شعورا بالثقة و يؤسسون أساليب ضبطهم الصفي على الفهم و التعاون المشترك و المشاركة من خلال العمل و إبداء الاحترام المتبادل، هذه العلاقة تمكن التلاميذ من أن يعلموا و ينموا ثقتهم و قدراتهم على العمل بشكل مستقل.

و تشير الدراسات إلى أن المعلمين الذين لديهم تقدير متدني للذات يميلون أكثر إلى استخدام العقاب مع التلاميذ و يظهرون صبرا اقل أثناء عملهم و تعاطفا أقل مع التلاميذ الذين لديهم مشكلات، كما أنهم يتناولون العملية التعليمية من موقع سلطوي، و يميلون إلى انتقاد تلامذتهم كما أنهم يشكون باستمرار من أنهم يتعاملون مع تلاميذ غير منضبطين و بلا دافعية. إن مثل هؤلاء المعلمين يقيمون مع تلاميذهم علاقات مبنية على سلوكيات تحفظ ماء الوجه لهم، و يترددون في السماح للطلاب برؤيتهم كأشخاص يمكن أن يرتكبوا أخطاء، إنهم يقضون على إبداعهم و حماسهم للتعلم، كما أنهم يخيفونهم من المبادرة و يجعلونهم يعتمدون على الكبار من حولهم و يميلون إلى التركيز على نقاط ضعفهم و يؤكدون على عدم بذلهم للجهود اللازمة (مريم سليم، 2003، ص ص 25، 26).

و ليس من المستبعد أن يعاني المعلم ذو التقدير المتدني من مشاكل مع زملائه في العمل و مع مدير المدرسة، و حتى مع جيرانه و أفراد أسرته.

2.3- تقدير الذات عند التلميذ:

لقد اهتم الباحثين بظاهرة التحصيل و العوامل المؤثرة فيها، و انصبوا على الجوانب العقلية، كالذكاء مثلا، باعتباره أكثر العوامل ارتباطا بالتحصيل، إلا أن اتجاه البحوث أخذ منحى أخر نتيجة ظهور علامات تشير إلى أهمية الجوانب النفسية و الاجتماعية في أداء الفرد. حيث اتضح بعد إجراء الدراسات و البحوث أنه لا يمكن الفصل بين الجوانب المعرفية و غير المعرفية في التعلم، و يعتبر مفهوم الذات متغيرا مهما في التعلم بل من أكثر المحددات أهمية في خبرات التعلم لدى التلميذ، و يتفق علماء النفس على أن إكساب الفرد للمهارات المختلفة ينبغي أن يمضي قدما في تلازم مع تقدير الذات الايجابي لديه.

و لقد أصبح من المسلم به في علم النفس أن الأفراد ذوي التقدير المرتفع هم أكثر تكيفا و تحصيلا من الأفراد الأقل تقديرا و ذلك في ضوء حجم الأدب السيكولوجي الذي تناول تقدير الذات من حيث علاقته بالتحصيل و الأداء، و يمكن أن نجد تأييدا لهذه العلاقة بناءا على ما قام به **أبان Apanne** و زميلاه **ويست** و **ستيف Wiste & Stiven** (1980) أن ثمة شواهد كثيرة على وجود علاقة موجبة ذات دلالة احصائية بين تقدير الذات و التحصيل (جابر عبد الحميد جابر، 1985، ص 203).

و من الدراسات التي تطرقت لعلاقة تقدير الذات بالتحصيل نذكر:

دراسة **حسين** (1985) و التي كان عنوانها تقدير الذات و علاقته بالكفاية في التحصيل الدراسي، و طبقت على عينة مؤلفة من 189 طالبا و طالبة من المرحلة الثانوية و توصل على وجود فروق في التحصيل بين ذوي التقدير المرتفع و ذوي التقدير المنخفض لصالح ذوي التقدير المرتفع (إبراهيم محمد عيسى، 2006، ص 14).

دراسة **مديحة الغربي** التي هدفت إلى البحث عن العلاقة بين تقبل الذات و تقدير الذات، حيث يعتبر التقبل من أهم ما ينتج عن تقدير الفرد لذاته و التحصيل و تكونت العينة من 363 تلميذا و تلميذة و توصلت إلى أن هناك علاقة دالة بين متغيري الدراسة (مديحة الغربي، 1979، ص 129).

4- مستويات تقدير الذات:

1.4- تقدير الذات المرتفع:

يتمثل التقدير المرتفع للذات في الثقة بالنفس و احترام الذات و تقديرها، و حتى يصبح الفرد سعيدا مع نفسه، عليه أن يحدث نوعا من التوازن بين مطالب الهو و مطالب الذات العليا، أي عليه أن يشبع قدرا كافيا من حوافزه دون أن يشعر بالإحباط طوال الوقت و ذلك دون أن يصاب بالضرر و بطريقة تسمح له بالشعور بأنه شخص مهذب و مقبول، أي يكون صورة عن نفسه يحبها، و يرغبها، و عندئذ يتكون لديه تقدير الذات بدرجة عالية.

إن تقدير الذات المرتفع هو أكثر الأدوات التي يمكن أن يستخدمها الفرد للحصول على حالة التوافق، فيستطيع بذلك أن يقتحم المواقف الجديدة و الصعبة دون أن يفقد شجاعته، كما يمكنه مواجهة الفشل في العلم دون أن يشعر بالحزن أو الانهيار للمدة طويلة (فاروق عبد الفتاح و أخرون، 1981، ص 6).

إن الثقة بالنفس أو تقدير الذات المرتفع تشجع الفرد على التعبير عن أفكاره و إلى الاستقلال الاجتماعي و الابتكار و ردود الأفعال القوية و الجريئة، و الاشتراك في المناقشات بالتحدث أكثر من الاستماع، و لا يجد هؤلاء الأفراد صعوبة في تكوين صداقات، و يعبرون عن آرائهم حتى عندما يعرفون أن آرائهم سوف تقابل بالمعارضة.

إن التقدير المرتفع للذات شيء ضروري حتى تحدث لدى الفرد حالة التوافق و ذلك من خلال النجاحات التي يحققها الفرد داخل المجتمع.

2.4- تقدير الذات المنخفض:

يمتاز صاحب التقدير المنخفض أو السلبي بعدم الكفاءة و عدم الثقة بالنفس و على عدم القدرة على تحقيق النجاح. و يميل الأفراد ذوي التقدير المنخفض إلى الشعور بالجريمة، كما أنه يتجنب الاقتحام في المواقف الجديدة أو الصعبة، بحيث أنه يتوقع فقد الأمل مسبقا. فقد أوضح **كوبر سميث** أن هذا النوع من الأفراد يسلكون بطريقة تحول دون تقديرهم لذواتهم حيث يقول: "إن هؤلاء الأفراد يفقدون الثقة بأنفسهم و يخشون دائما التعبير عن الأفكار غير العادية أو غير المألوفة، و هم لا يرغبون في إغضاب الآخرين

أو الإتيان بأفعال تلفت النظر إليهم. و يميلون إلى الحياة في ظل الجماعات الاجتماعية مستمعين أكثر منهم مشاركين، و يفضلون العزلة و الانسحاب على التعبير و المشاركة".

إن الفشل يؤدي إلى فقدان ثقته بنفسه، و بالتالي انخفاض تقديره لذاته، مما يجعله يميل إلى الانسحاب و العزلة مع تحاشي ربط أي علاقة صداقة كانت (فاروق عبد الفتاح وأخرون، 1981، ص 7).

5- طرق قياس تقدير الذات:

1.5- طريقة تقرير الذات أو تصنيف كيو:

تستخدم هذه الطريقة في وصف الذات، أو الذات المثالية أو لوصف علاقة ما، حيث توجه تعليمات للمفحوص بأن يفرز عدد كبير من البطاقات على كل منها بطاقة مطبوعة مثلا: "أنا شخص مندفع" أو "أعمل بكفاءة" و على المفحوص أن يصنف البطاقات وفقا لانطباقها عليه، من الخصائص الأقل إلى الأكثر انطباقا عليه.

و يعتبر الكثير من علماء النفس أن أوصاف أو تقديرات الذات تتضمن أهمية بالغة في حد ذاتها و أنها صادقة تفوق طرق أخرى (عبد الفتاح محمد دويدار، 1999، ص 331).

2.5- المقابلة:

إن تقارير الذات لا تكشف عن كل شيء هام في السلوك و لا تعطي صورة كاملة عن الشخصية، في حين أن البيانات المأخوذة من المقابلة قد خضعت لطرق موضوعية في البحث، و لذلك فإن هذه البيانات يمكن تحليلها بطرق مختلفة و تصبح كمصدر رئيسي لقياس الشخصية.

3.5- طريقة التمايز السينامتي:

و هي من الطرق التي صممها **أوسجود Osgood** لدراسة المعاني كما يقدرها المفحوص بدلالات الألفاظ. هذه الطريقة تحدد تقديرات لمعنى الأشخاص و الأحداث أو المفاهيم التي يريد الباحث دراستها، يقدم المفحوص كلمة مثيرة و يطلب منه تقدير كل مثير وفقا لمقياس متدرج من سبع نقاط يتراوح بين طرفين متناقضين مثل: "قوي، ضعيف"، "سار، غير سار" (عبد الفتاح محمد دويدار، 1999، ص 332).

و قد أشارت بعض الدراسات إلى أن هذه العوامل السينامتية الثلاثة التي اتضحت من دراسة معاني المفاهيم تشبه تلك العوامل التي ظهرت في تقدير سمات الشخصية،

و بالتالي فإن عوامل السمات أقرب غالبا إلى عوامل المعاني (ليلى عبد الحميد حافظ، 1985، ص 5).

و هناك طرق أخرى لقياس تقدير الذات:

- قائمة رصد الصفات The check list.
- طريقة الاستجابات الحرة Free response method.
- الأساليب الإسقاطية Projectives methods.

خلاصة:

تعد دراسة مفهوم الذات و تقدير الذات من الموضوعات المهمة التي مازالت تتصدر المراكز الأولى في البحوث النفسية و الشخصية، فنحن نعيش في عصر محفوف بتغيرات سياسية و اقتصادية و ثقافية لها تأثيرها المباشر على مصير الفرد سواء في حياته الدراسية أو العملية أو الأكاديمية، فتزيد من معدلات الانعصاب و المشقة و الضغط و التي بدورها ترفع من معدلات الاضطرابات النفسية و الجسمية لتحول دون توافق الفرد السليم، فتؤثر تأثيرا جوهريا على شخصيته مما يؤدي إلى خلل في أحد أجهزتها المهمة ألا و هي تقديره لذاته. و هذا ما تحاول هذه الدراسة أن تكشف عنه في أوساط معلمي المرحلة الابتدائية.

الفصل الخامس

الدافعية للإنجاز

تمهيد

1- تحديد مفهوم الدافعية
2- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية
3- أنواع الدوافع
4- تحديد مفهوم الدافعية للانجاز
5- النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز
6- مميزات الأفراد ذوي الدافعية للإنجاز المرتفعة
7- دافعية المعلمين نحو مهنتهم
8- قياس الدافعية للإنجاز

خلاصة

تمهيد:

يعد دافع الإنجاز مكونا جوهريا في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته، حيث يشعر الإنسان بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه، و فيما يحققه من أهداف، و فيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل و مستويات أعظم لوجوده الإنساني الواعي، و يرى عدد كبير من علماء النفس أن حاجة الفرد للإنجاز و حاجته إلى تحقيق ذاته يمثل أعلى الحاجات الاجتماعية التي يسعى الإنسان إلى تحقيقها، فهي لا تتضمن قدرة الفرد على الانجاز، بل حاجته لانجاز شيء حقيقي له قيمة في الحياة، و هو يعني أساس الحافز إلى حل مشاكل صعبة تتحدى الفرد و تعترض طريقه.

و سنحاول فيما يلي الإحاطة بمفهوم الدافعية، و مختلف المفاهيم المرتبطة بها ثم التطرق إلى مفهوم الدافعية للإنجاز بجوانبه المختلفة.

1- تحديد مفهوم الدافعية:

تعرف الدافعية بأنها قوة داخلية، تدفع الكائن الحي نحو نشاط موجه لإشباع حاجة معينة، يشعر فيها الفرد بنقص ناتج عن خلل في التوازن البيولوجي أو التنظيم الذاتي (حمدي علي الفرباوي، 2004، ص 11).

كما يعرفها **صالح محمد** بأنها حالة داخلية في الفرد، تستثير سلوكه، و تعمل على استمرار هذا السلوك، و توجهه نحو تحقيق هدف معين (صالح محمد أبو جادو، 2000، ص254).

و قد عرف **عدس** و**توق** (1984) الدافعية بأنها عبارة عن الحالات الداخلية أو الخارجية للإنسان التي تحرك السلوك و توجهه نحو هدف أو غرض معين و تحافظ على استمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف (علي أحمد عبد الرحمان عياصرة، 2006، ص 89).

و تعرف دافعية العمل بأنها تلك القوى المعقدة من الميول، الحاجات، حالات التوتر، و الآليات التي تحرك و تحافظ على السلوكات المتعلقة بالعمل باتجاه تحقيق الأهداف الشخصية (Hoy et Miskel,1991, p 53).

و يعرف **ليتمان Litman** بأن: الدافعية تشير إلى العمليات أو الظروف السيكولوجية الفطرية أو المكتسبة، الداخلية أو الخارجية لدى الكائن الحي و التي تحدد أو تصنف كيف و لماذا يستمر السلوك و يوجهه نحو غاية أو هدف (Tavis et al, 1999, p 86).

و يرى **كوستر Coster** و زملائه بأن الدافعية موضوع واسع و هو عبارة عن مشروع شخصي و الطريقة التي يتأقلم بها الفرد طيلة تجاربه في الحياة المهنية الخاصة، فهي إذن ديناميكية الحركة التي تدفع إلى السلوك و توجه طاقة الأفراد (Coster et al, 1998, p 32).

و لقد قدم **روسال Roussel** تعريف للدافعية حيث يرى أنها كالسيرورة التي تنشط، توجه، تحرك، و تحافظ على ديمومة سلوك الأفراد نحو تحقيق أهداف مرغوبة (Roussel, 2000, p 105).

نستخلص من خلال هذه التعاريف أن الدافعية هي قوة داخلية تستثير حماس الفرد و تحرك و تنشط سلوكه باتجاه معين لتحقيق هدف أو نتيجة أو منفعة لإشباع حاجة معينة فسيولوجية و نفسية، فالدوافع تعني الرغبة لدى الفرد في بذل أقصى جهود ممكنة لتحقيق الأهداف من أجل زيادة قدرته على تلبية احتياجاته. و ينظر إلى الدافعية على أنها عملية تبدأ بوجود نقص أو حاجة نفسية تنشط الدافع أو الباعث في سبيل تحقيق هدف أو حافز و هكذا فإن مفتاح فهم عملية الدافعية يكمن في فهم المصطلحات التالية: الحاجات، و الدوافع، و الحوافز.

2- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية

إن في دراستنا لمفهوم الدافعية يجدر بنا أن نميز بين هذا المفهوم و المصطلحات الأخرى المرتبطة به في بعض الأحيان أو التي قد تستعمل للتعبير عن نفس المعنى في أحيان أخرى و المتمثلة فيما يلي:

1.2- مفهوم الحاجة:

و هي الظرف أو الموقف الذي يتطلب العمل للوصول إلى هدف معين، فالحاجة هي حالة الحرمان التي يعيشها الفرد، و التي لا تلبث أن تزول بمجرد الوصول إلى تحقيق هذه الحالة (كمال دسوقي، 1979، ص 59).

و يعرف الدكتور **أحمد عزت رابح** الحاجة بأنها: حالة من العزو و النقص و الافتقار تقترن بنوع من التوتر و الضيق لا يلبث أن يزول متى قضيت الحاجة و زال النقص. سواء كان النقصان ماديا أو معنويا، داخليا أو خارجيا؛ فالفرد يكون في حاجة إلى الطعام متى أعوز جسمه الطعام و في حاجة إلى الأمن متى احتواه الخوف و افتقر إلى الأمن، و كثير من علماء النفس من يستعمل مصطلح الحاجة على أنه مرادفا لاصطلاح الدافع بوجه عام (أحمد عزت، 1986، ص 66).

2.2- مفهوم الحافز:

يستخدم مفهوم الحافز للإشارة إلى العمليات الداخلية التي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين، تؤدي بالتالي إلى إصدار سلوك و يرادف البعض بين مفهوم الحافز و مفهوم الدافعية على أساس أن كل منهما يعبر عن حالة التوتر العامة نتيجة لشعور الكائن بحاجة معينة (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص 78).

على عكس ذلك نجد أن هناك من يفرق بين الحافز و الدافع حيث أنهم يعرفون الحافز بأنه حالة من التوتر و الضيق تنشط الكائن الحي، لكنها لا توجه السلوك توجيها مناسبا. لذا قد يكون السلوك الصادر عن الحافز هو مجرد دفعة من الداخل في حين أن الدافع هو دفعة في اتجاه معين (أحمد عزت، 1986، ص 66).

3.2- مفهوم الباعث:

يشير علماء علم النفس إلى أن الباعث يرتبط بالمؤثرات الخارجية، حيث عرفه **فيناك Finak** بأنه يشير إلى محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد سواء تأسست هذه على أبعاد فسيولوجية أو اجتماعية (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص 79).

و الباعث هو الذي يثير الدافع و يرضيه بمجرد الحصول عليه، فالطعام باعث يستجيب له دافع الجوع، و الماء باعث يستجيب له دافع العطش، و وجود جائزة أو مكافأة

أو وظيفة معينة بواعث تستجيب لها دوافع مختلفة فالدافع قوة داخل الفرد، و الباعث قوة خارجية (أحمد عزت، 1986، ص 66).

3- أنواع الدوافع:

هناك عدة تصنيفات فيما يخص الدوافع، و قد قسم كل عالم الدوافع إلى أصناف معينة و من هذه التقسيمات نذكر ما يلي:

1.3- تصنيف الدوافع من حيث المنشأ:

1.1.3- دوافع فسيولوجية المنشأ: و هذا النمط من الدوافع يعبر عن حاجات فسيولوجية أولية، و تشمل الحاجة إلى الطعام و الشراب، و حفظ النوع، و يترتب على إشباعها استعادة التوازن البيولوجية للكائن الحي، و تثير هذه الحاجات دافع الجوع، العطش، الجنس على الترتيب، و تتصف هذه الدوافع بعدة خصائص منها أنها تتصف بالحدة و الشدة و تختفي بمجرد إشباعها (مصطفى حسين باهي ، 1988، ص 11).

2.1.3- دوافع سيكولوجية المنشأ:

تتمثل في دوافع النمو الإنساني و تكامل الشخصية الإنسانية، و يتم اكتسابها و تعلمها من الإطار الثقافي للمجتمع كما تتأثر بالسياق النفسي الاجتماعي للفرد و يطلق عليها البعض أحيانا بالدوافع الاجتماعية و من أمثلة ذلك دافع الانجاز، الاستقلال، السيطرة، التملك، حب الاستطلاع (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص 87).

و يمكن تقسيم الدوافع سيكولوجية المنشأة إلى فئتين متمايزين هما:

1.2.1.3- الدوافع الداخلية الفردية:

و تمثل أهم الأسس الدافعة للنشاط الذاتي التلقائي للفرد، و تقف خلف انجازاته الأكاديمية أو المهنية العامة. فالفرد الذي يهوى القراءة من أجل متعة شخصية ذاتية تقوم على الدافع للمعرفة. و الفهم يكون مدفوعا بدافع داخلي أكثر ثباتا و قوة لأنه يحقق لنفسه إشباعا ذاتيا، و من ثم فإن تأثير الدوافع الداخلية الفردية على مستوى الأداء و الانجاز الفردي يفوق تأثير الدوافع الخارجية الاجتماعية. و يندرج تحت الدوافع الداخلية الفردية دافع الانجاز و لعل من أهم أساليب تعبير الأفراد عن دافع المنافسة و الكفاءة و الدافع للانجاز ما يلي:

أنهم يفضلون العمل على مهام التي يقارن فيها أدائهم بأداء غيرهم، و لديهم قدرة عالية على التوفيق بين قدراتهم و المهام التي يختارونها.

أنهم يفضلون العمل على مهام تتحدى قدراتهم، بحيث تكون هذه المهام واعدة بالنجاح، و لا يقبلون المهام التي يكون النجاح فيها مؤكدا أو مستحيلا.

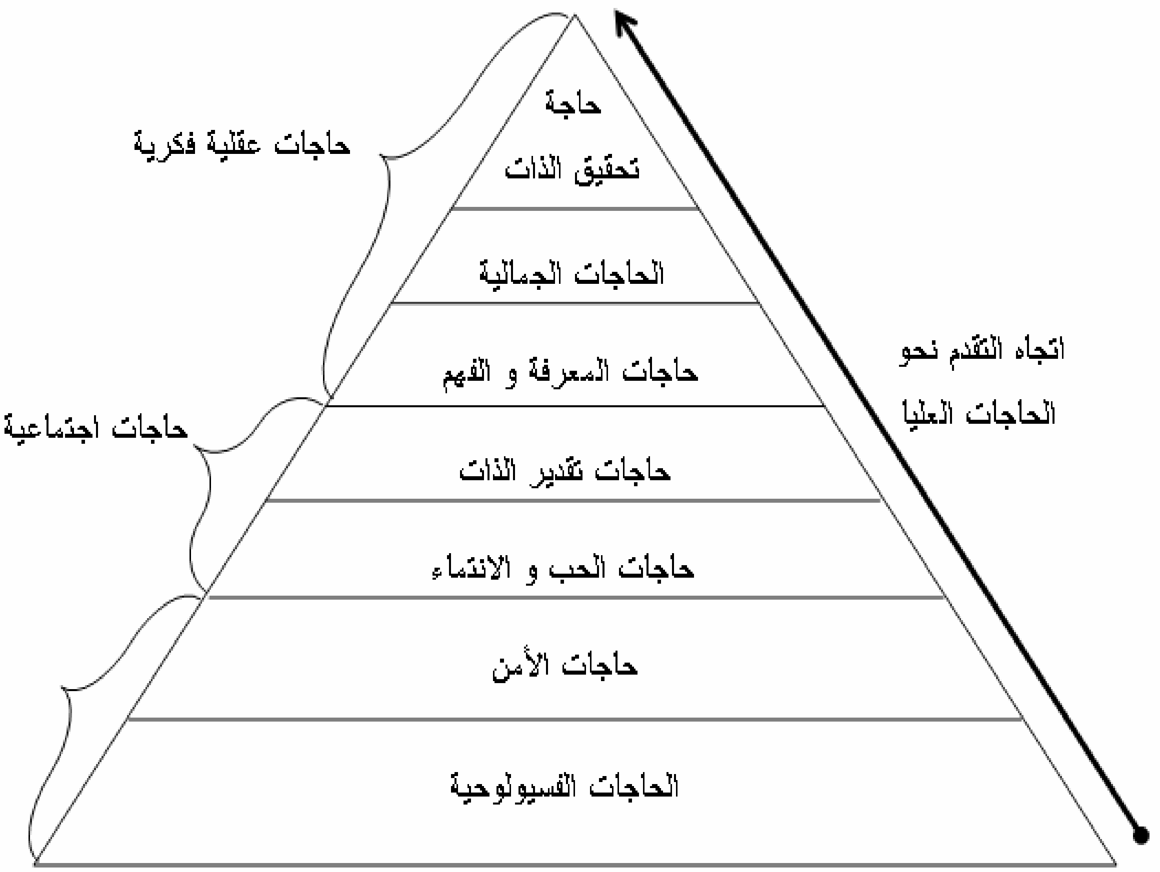
أنهم يفضلون اختيار مهام يكون لديهم قدرة من الاستبصار بالنتائج المتوقعة من العمل فيها، و بمقدار الوقت و الجهد المطلوب لها.

2.2.1.3- و هي دوافع مركبة تعبر عن نفسها في المواقف الإنسانية و هي خارجية لكونها تخضع لبواعث و حوافز تنشأ خارج الفرد كما أنها اجتماعية لأنها متعلمة و مكتسبة من المجتمع.

و من أهم الدوافع الاجتماعية دافع أو حاجة الانتماء و هو دافع مركب يوجه سلوك الفرد كي يكون مقبولا كعضو في الجماعة التي ينتمي إليها، و أن يكون محل اهتمام الآخرين و تقبلهم و الحرص على إنشاء و تكوين صداقات و المحافظة عليها، و دوافع القوة أو السيطرة و يتعلق بالميل إلى السيطرة و التأثير في الآخرين و الشعور بالقوة و إثبات الذات و الشهرة و تولي المناصب القيادية و مقاومة تأثير الآخرين **(**مصطفى حسين الباهي ، 1998، ص 11، 12**)**.

2.3- تصنيف الدوافع حسب نظرية ماسلو Maslow :

قام **ماسلو Maslow** نظاما هرميا لتصنيف الحاجات و الدوافع، معبرا عنه بتاريخ الفرد في إشباع رغباته، و قد اعترض بأنه حسب هذا النظام تنمو حاجات الفرد تتابعيا حسب الترتيب التصاعدي ابتداء من الرغبات الدنيا ثم الرغبات العليا، و يشير **ماسلو** في هذا التوزيع إلى أن الحاجات العليا لا يتم ظهورها إلا بتحقيق الحاجات الدنيا كما هو موضح في الشكل التالي:



رسم بياني رقم (01): التدرج الهرمي للحاجات حسب نظرية ماسلو (مصطفى حسن باهي، 1998، ص 15).

و لقد صنف **ماسلو** الدوافع من الأدنى إلى الأعلى كما يلي:

1.2.3 - الحاجات الفيزيولوجية:

يحتاج الجسم للحفاظ على حياة الكائن الحي و استمرار بقائه أن تقوم أجهزته و أعضاؤه بوظائف الحياة المختلفة، و عدم قيام الجسم بأي وظيفة من هذه الوظائف يؤدي إلى عدم الاتزان، و عندما يتيسر للفرد إشباع هذه الحاجات الفسيولوجية في الوقت و بالشكل المناسب له فإن دافعيته تتحرر من سيطرة هذه الحاجات الفسيولوجية لتطلب إشباع حاجات أخرى أكثر ارتقاء.

2.2.3- حاجات الشعور بالأمان:

و تظهر حاجات الأمن لدى الأطفال بوضوح في تجنبهم التعرض لمواقف الخطر المدركة على اختلاف أشكالها،و كذلك ابتعادهم عن المواقف غير المألوفة و الغريبة بالنسبة لهم و التي ينشأ عنها استجابات الشعور بالخطر و الاضطراب.

3.2.3- حاجات الحب و الانتماء:

يمكن وصف حاجات الحب و الانتماء بأنها الرغبة أو الحاجة إلى علاقات الحنان و الحب و الارتباط بالناس و الجماعات، و أن يجد الفرد تقبلا من الجماعة، و تتضح هذه الحاجة عندما يعبر الفرد عن افتقاده للأصدقاء، أو الزوجة أو الزوج أو الأطفال و يؤثر عدم الإشباع لهذه الحاجة إلى الشعور بالعزلة و القلق (مصطفى حسن باهي ، 1998، ص 17).

4.2.3- حاجات تقدير الذات:

و يقصد بها تلك الحاجات التي يؤدي إشباع أي منها لدى الفرد إلى الشعور بالتمايز عن الغير، تؤدي شدة الفعالية لهذه الحاجة إلى أن يعمل الفرد على تخطي ما أمامه من عقبات للوصول إلى المستوى الذي ينشده لنفسه و يسعى إلى الأعمال التي تتطلب الابتكار و التجديد و المنافسة و التي تشكل تحديا مناسبا لقدراته، و من جهة أخرى فإن الإحباط بالنسبة لهذه الحاجة يؤدي إلى عدم الثقة بالنفس و الشعور بالضعف و الهوان و قلة الحيلة و الشعور بالنقص.

5.2.3- حاجات الفهم و المعرفة:

و هي أولى حاجات النمو، و يؤكد **ماسلو** أنه لم يكن متأكدا أن حاجات المعرفة و الفهم لها أثرها على استثارة السلوك لدى جميع أفراد الجنس الإنساني و التي شأنها شأن، الحاجات الأربعة السابقة، و إن وجدت هذه الحاجة بصورة قوية فإنها تكون مصحوبة بالرغبة في الترتب و التصنيف و التنظيم و التحليل و إدراك العلاقات.

6.2.3- الحاجات الجمالية:

و هي أقل الحاجات وضوحا في التنظيم الهرمي **لماسلو**، و هي توجد لدى بعض الأفراد و تنبثق عن سعي الفرد و تشوقه للنواحي الجمالية المتعلقة بذاته (مصطفى حسن باهي ، 1998، ص 18).

7.2.3- حاجات تحقيق الذات:

و تعني حاجة الفرد إلى إثبات وجوده في وسط الجماعة التي يعمل معها أو في وسط الأسرة أو بين الأقران، بمعنى أن يحقق الفرد وجوده في المجتمع الخارجي بالصورة التي يرى فيها ذاته. و ما تتميز من خصائص معينة، و إشباع هذه الحاجات لدى الأفراد يأخذ أساليب مختلفة لاختلاف الاهتمامات و الميول لديهم، و لذلك تعتبر الحاجة إلى تحقيق الذات من الحاجات الرئيسية التي تقوم عليها الصحة النفسية للأفراد (مصطفى حسن باهي، 1998، ص 19).

و على الرغم من أن الحاجة للانجاز غير موجودة مباشرة في هرم **ماسلو** إلا أنها تقع ضمن حاجات تقدير الذات و تحقيق الذات، حيث تعد الدافعية مكانا أساسيا في سعي الفرد نحو تحقيق ذاته، و يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه و ما يستطيع تحقيقه، من أهداف يرى أنها تضمن له مساره المستقبلي كما تجعله يحس بالرضا عن نفسه.

4- الدافعية للإنجاز:

يعتبر مصطلح الدافعية للإنجاز من بين المصطلحات الحديثة في علم النفس، و يرجع استخدام مصطلح الدافعية للإنجاز في علم النفس من الناحية التاريخية إلى **ألفرد أدلر A.Adler** الذي أشار إلى أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعوضي مستمد من خبرات الطفولة، و كورت **ليفين Lewin** الذي عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح و ذلك قبل استخدام موراي لمصطلح الحاجة للانجاز (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص 88).

و يرجع الفضل في تحديد مفهوم الدافع للانجاز و إرساء الأسس التي تمكن أن تستخدم في قياسه إلى **موراي Murray** عام (1938)، غير أن هذا المفهوم قد أخذ في الذيوع و الانتشار منذ بداية الخمسينات من خلال الأبحاث الكثيرة و المتنوعة التي قام بها **ماكيلاند** و **اتكنسون Mc Clelland & Atkinson** و عدد كبير من الدارسين منذ عام (1953) إلى الآن (مجدي أحمد عبد الله، 2000، ص 175).

و هذا ما أدى إلى تعدد التعاريف و التي تناولها العلماء و الباحثين كل حسب منطلقاته النظرية و التي سوف نعرض أهمها فيما يلي:

1.4- تعريف الدافع للإنجاز:

يعرف **موراي** (1938) الحاجة للإنجاز بأنها رغبة الفرد و ميله نحو تذليل العقبات لأداء شيء صعب بأقل قدر من الوقت، مستخدما ما لديه من قوة و مثابة و استقلالية. و تتوافر هذه الحاجة بدرجة مرتفعة لدى من يكافحون ليكونوا في المقدمة، و أولئك الذين يضعون الانجاز هدفا شخصيا لهم.

أما **ماكيلاند** (1953) فيعرف الدافع للإنجاز بأنه الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز و التفوق و يقدم لنا في مؤلفه الذي صدر عام (1961) تعريف آخر "بأنه حاجة الفرد للقيام بمهامه على وجه أفضل مما أنجز بكفاءة و سرعة، بأقل جهد و أفضل نتيجة، و في تصوره أن الدافع للانجاز عبارة عن تكوين فرضي يعني الشعور أو الوجدان المرتبط بالأداء التقييمي حيث توجد المنافسة لبلوغ معايير الامتياز.

لم يكتف **ماكليلاند** بدراسة أثر دافع الإنجاز على السلوك الإنساني، بل تعداه إلى دراسة أثر هذا الدافع على المجتمعات الإنسانية، و على درجة التقدم الاقتصادي في هذه المجتمعات. و قد وجد **ماكيلاند** علاقة قوية بين مستوى دافع الانجاز و درجة النمو الاقتصادي في مجتمع معين (مجدي أحمد عبد الله، 2000، ص 175).

كما عرف **أتكنسون** (1958) الدافع للانجاز أنه استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد و مثابرته في سبيل تحقيق غايته أو بلوغه النجاح ،الذي يترتب عليه نوع معين من الإشباع و ذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز.

و الافتراض الأساسي في نظرية **أتكنسون** مفاده: " أن الحاجة للإنجاز لا تؤثر في العمل تحت أي ظروف و في ظل أي مهمة روتينية، و لكن فقط حينما يمثل الموقف نوع من التحدي الشخصي للفرد، و التحدي يكون في المواقف المتوسطة الصعوبة أو التي يتساوى فيها احتمال النجاح و الفشل عند الفرد، و منه فإن الأفراد ذوي الدافعية للإنجاز المرتفعة يميلون إلى أداء المهام المتوسطة الصعوبة (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص 91).

و يرى **يونج Young** (1961) أن الحاجة للإنجاز تندرج تحت حاجة أشمل و أعم و هي الحاجة للتفوق، و هذا إلى جانب كل من الحاجة إلى المركز و الحاجة للاستعراض.

و يعرف **يونج** الحاجة للإنجاز بأنها تخطي العقبات و الحواجز كما يعني القوة و النضال من أجل عمل بعض الأشياء الصعبة بسرعة و بقدر الإمكان (حداد نسيمة، 1992، ص 30).

و لقد ربط **فرنون Vernon** (1973) الدافع للإنجاز بأهداف متجددة و بشكل عام يتضمن السلوك المنجز النشاط الذي يتجه مباشرة نحو الاحتفاظ بمستويات معينة من الامتياز و التفوق العقلي كما يتضمن الإنجاز منافسة الآخرين (حداد نسيمة، 1992، ص 31).

و حدد **هيرمانس Hearmans** (1975) مظاهر الدافع للانجاز في عشرة جوانب هي: مستوى الطموح، سلوك تقبل المخاطرة، الحراك الاجتماعي، المثابرة، توفر العمل و المهنة، إدراك الزمن، التوجه للمستقبل، اختيار الرفيق و سلوك التعرف و الانجاز (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص 93).

و عرف **فاروق عبد الفتاح** (1981) الدافع للإنجاز بأنه الرغبة في الأداء الجيد و تحقيق النجاح، و هو هدف ذاتي ينشط السلوك أو يوجهه، و يعد من المكونات المهمة للنجاح المدرسي.

أما **مرزوق عبد المجيد** فعرفه بأنه الرغبة المستمرة للسعي إلى النجاح و إنجاز الأعمال الصعبة و التغلب على العقبات بكفاءة و بأقل قدر ممكن من الوقت و الجهد و بأفضل مستوى من الأداء.

و يعرفه **فتحي الزيات** (1990) بأنه دافع مركب يوجه سلوك الفرد كي يكون ناجحا في الأنشطة التي تعد معايير للامتياز و التي تكون معايير للنجاح و الفشل فيها واضحة أو محدودة (مجدي أحمد عبد الله، 2003، ص 177).

من خلال هذه التعاريف يمكن أن نستخلص ما يلي:

- أن دافع الانجاز دافع بشري و سمة نفسية معقدة تتسم بالطموح و المثابرة و المنافسة و الاستقلالية و المخاطرة و الحرص على تحقيقي الأشياء الصعبة.

- أن الدافع للإنجاز يعتبر معيارا للامتياز يتسم بالسرعة و الاتجاه مباشرة نحو تحقيق الهدف.
- أن الدافع للإنجاز مكتسب و في مرحلة مبكرة من عمر الإنسان و يدعم من خلال المدح و الثناء أو العقاب أو الفشل.
- أن الدافع للإنجاز يؤدي بالفرد إلى أن يحتل مكانة راقية و قيمة عالية في مجالات الإنتاج و الإبداع، و أن المجتمع الراقي انجازيا هو حتما راقي اقتصاديا و حضاريا.
- و يمكن أن نضيف نحن بعض العناصر أو المتغيرات التي سنستخدمها و نوظفها في موضوع بحثنا و التي لها أثر على الدافعية للإنجاز في مجال العمل، هي أن الإنسان الذي يتسم بالرضا المهني و بقدير ذات مرتفع هذا يجعل للفرد حافزا و دافعا للإنجاز، لأنه يعتبر القاعدة الأساسية للدافعية للإنجاز على العكس الذي لا يتسم بالرضا و لتقدير ذات واطئ فنجده غير محفز و لا يرغب في الإنجاز.

5- النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز:

1.5- نظرية العاملين لهيرزبرغ Herzberg:

تمثل نظرية العاملين **لفريدريك هيرزبرغ F.Herzberg** نظرية هامة في الدافعية و هي تشبه نظرية الحاجات إلى حد كبير، و قد لعبت هذه النظرية دورا في الفكر الإداري الخاص بالدافعية، و لقد انبعثت و تطورت عن الدراسة التي قام بها **هرزبرغ** و نشرها عام (1959) في كتابه الشهير الدافعية نحو العمل، و كانت تدور هذه الدراسة حول معرفة الدوافع و إشباع الحاجات (200) من المهندسين و المحاسبين يعملون في إحدى عشر شركة أمريكية في مدينة **بتسبرغ** حيث طلب من أفراد الدراسة أن يتذكروا أوقات شعروا فيها بالرضا عن عملهم و أوقات شعروا فيها بعدم الرضا عن العمل، استطاع التوصل إلى مجموعتين منفصلتين من العوامل.

1.1.5- عوامل الدافعية:

و قد سميت بذلك على اعتبار أنها تدفع الفرد إلى زيادة جهوده في تحسين مستوى أدائه. و تشكل هذه العوامل تلك الجوانب التي تشبع حاجات العاملين للنماء النفسي، و هي غالبا ما تكون واقعة ضمن العمل أو كامنة في داخله و يمكن حصر عوامل الدافعية في ستة عناصر هي: الإنجاز، التقدير، العمل نفسه كونه مملا أو مثيرا، متنوعا أو روتينيا، المسؤولية، الترقية و احتمالية النماء، فجميع هذه العوامل تعتبر عوامل داخلية لها أثرها على الدافعية و على الإحساس بالرضا و القناعة في العمل.

2.1.5- عوامل الصحة (الوقائية):

و يأتي السبب في تسميتها بذلك لأنه في حالة توفرها تمنع حالة عدم الرضا لدى الفرد عن عمله، بمعنى تجعله مرتاحا، كما أنها تعمل على وقاية الفرد و صيانته من الشعور بعدم الرضا، و هي غالبا ما تكون من خارج جوهر العمل، و توفرها بشكل عام يولد إحساسا بالرضا و القناعة، و عدم تواجدها يؤدي إلى العكس. و يمكن حصرها في عشرة عوامل هي: سياسة المؤسسة و الإدارة، الإشراف الفني فيها و الرواتب، العلاقات بين الرؤساء، العلاقة بين الزملاء، ظروف العمل، المكانة و الأمن الوظيفي، تأثيرات العمل على الحياة الشخصية كالسفر، المناوبات و الموقع الجغرافي و العوامل الفيزيقية كالتهوية و الإضاءة....

ما يمكن أن نستخلصه في هذه النظرية أنها تشبه إلى حد كبير نظرية الحاجات **لماسلو**، إذ يمكن القول بأن عوامل الدافعية تقابل الحاجات العليا في نظرية المدرج الهرمي، أما العوامل الصحية فهي تقابل الحاجات الأساسية كالحاجات البيولوجية و الأمن و العلاقات الشخصية في نفس النظرية (علي أحمد عبد الرحمان عياصرة، 2006، ص ص 102، 103).

2.5- نظرية ألدرفر:

لقد قدم هذه النظرية **كلايتون ألدرفر Clayton Alderfer**، و ذلك على أساس دراساته و تحليلاته للنظريات السابقة، و من خلالها قام بوضع نظريته الجديدة و التي عرفت بنظرية الوجود و الترابط أو التواصل و النمو.

و على غرار نظرية **ماسلو** للحاجات قام **ألدرفر** بتطهير نظرية **ماسلو** عن طريق تقديم نظرية أخرى تعالج الانتقادات التي تعرضت لها نظرية تدرج هرم الحاجات تقوم على أساس الحاجات الإنسانية التالية:

- الحاجة إلى البقاء Existence Need
- الحاجة إلى الانتماء Relatedness Need
- الحاجة للنمو و التقدم Growth Need

و اشتهرت هذه النظرية بنظرية **ERG** و هي الحروف الأولى من أسماء الحاجات الثلاثة التي قامت عليها النظرية التي ساعدت على التغلب على المفهوم الغامض لحاجة التكامل النفسي أو تحقيق الذات الذي اقترحه ماسلو و تعذر إثباته علميا.

و لقد اتفق **ألدرفر** و **ماسلو** على وجود سلم للحاجات، و أن الفرد يتحرك على هذا السلم تدريجيا من الأسفل إلى الأعلى، كما اتفقا على أن الحاجات غير المشبعة هي التي تحفز الفرد، و أن الحاجات المشبعة تصبح أقل قيمة و أهمية، و قد نوه **ألدرفر** بأن هناك متغيرات عدة يمكن أن تؤثر على الأهمية النسبية لهذه الحاجات و أولوية إشباعها من بيئة إلى أخرى مثال ذلك: أن الفرد الذي يفشل في الوصول إلى مركز وظيفي مرموق قد يقوم بتقوية علاقاته الاجتماعية مع الآخرين، كذلك إذا لم تسمح سياسات المنظمة و أنظمتها للفرد بإشباع حاجات النمو و التطور. قد يوجه الفرد جهوده نحو إشباع حاجات الوجود و الارتباط (علي أحمد عبد الرحمان عياصرة، 2006، ص ص 107، 108).

نستخلص من نظرية **ألدرفر** أنه أعاد صياغة نظرية **ماسلو** على أساس ثلاث حاجات فقط و هي الحاجة إلى البقاء و التي تمثل الحاجات البيولوجية و الفسيولوجية و الحاجة إلى الأمن في هرمية ماسلو، أما الحاجة الثانية و هي الانتماء نلاحظ تطابقها مع حاجات الحب و الاتصال في النظرية الهرمية، و تبقى الحاجة الثالثة و هي النمو و التقدم تتوافق مع الحاجات العليا كحاجات المعرفة و الفهم و تحقيق الذات في نفس النظرية، إذن هذه النظرية ما هي إلا صياغة شمولية لنظرية **ماسلو** على عكسه قام بعرض دقيق و مفصل للحاجات الإنسانية من القاعدة إلى العليا.

3.5- نظرية التوقع:

من النظرية الإجرائية الهامة في العمل نظرية التوقع التي صاغها **فكتور فروم Victor Vroom** (1964) و التي تناولت معالجة موضوع الدوافع عند الإنسان. و جوهر هذه النظرية، أن الرغبة أو الميل للعمل يعتمد على درجة التوقع بأن ذلك العمل سيؤدي إلى نتائج معينة، كما يعتمد على رغبة الفرد في تلك النتائج، وتعتبر هذه النظرية أن سلوك الفرد مدفوع و موجه لتحقيق هدف أو أكثر، و أن لكل فرد أهداف عديدة، تختلف أهميها من فرد إلى آخر، و هذه الأهداف تلعب دورا في تحديد سلوك الفرد الذي يعتمد على إدراكه الحسي و تقديره للنتيجة المتوقعة من هذا السلوك و هي تحقيق الأهداف. و يرى **فروم** أن الرضا لا يتحقق لدى الفرد نتيجة الوصول إلى تحقيق ما، بقدر ما هو نتيجة إدراك الفرد للجهد المبذول في سبيل تحقيق هذا الهدف.

و يمكن تلخيص النظرية في المعادلة التالية:

$$\text{الدافع للإنجاز} = \text{قوة الجذب} \times \text{التوقع}$$

حيث أن: قوة الجذب: هي ما يحصل عليه الفرد من عوائد يتيحها له الانجاز

التوقع: درجة توقع الفرد لتحقيق هذه العوائد للأداء (علي أحمد عبد الرحمان عياصرة، 2006، ص 153).

نستنتج من خلال هذه النظرية أن **فروم** أهمل الفوارق الفردية و جعل الناس سواسية و أن درجة الدافعية تختلف من شخص إلى آخر بغض النظر عن قوة الجذب و توقع الفرد لتحقيق العوائد، إضافة إلى تركيزه على الدافعية الخارجية على حساب الدافعية الداخلية. إذ أن الاستعداد الداخلي للفرد في انجاز شيء ما يكون في بعض الأحيان أقوى بكثير عن الحوافز المادية و العوائد.

4.5- نظرية العزو:

يعتبر **هيدر Hyder** مؤسس نظرية العزو و من الأوائل الذين اهتموا بدوافع الأفراد الكامنة وراء تفسيراتهم السببية، و قد بين أن الأفراد يعزون الأحداث إلى القوى الشخصية أو البيئية أو الاثنين معا، كما أنهم يفسرون عائد السلوك في ضوء هذه الجوانب (عبد اللطيف خليفة، 2000، ص 153).

و قد تمت دراسة عمليات العزو السببي في عدة مجالات نذكر منها اتجاهات الاستثارة الانفعالية، أما بالنسبة للدافعية للإنجاز فقد أوضح كل من **أركيس** و **فراسكي Arkisse & Fraski** أن للعزو أهمية بالغة في الدافعية للإنجاز ذلك أن الأفراد الذين يوجد لديهم دافع النجاح أكبر من دافع تحاشي الفشل، يميلون إلى عزو النجاح إلى أسباب داخلية، و في المقابل نجد أن الأفراد الذين لديهم دافع لتحاشي الفشل بدرجة أكبر يميلون إلى عزو النجاح إلى أسباب خارجية، و يرى **وينر Weiner** أن الفشل في تحقيق الهدف يمكن أن يؤدي إلى ترك العمل، كما يمكن أن يؤدي أيضا إلى إعادة النظر و المثابرة في أداء العمل حتى الوصول إلى الهدف (مصطفى حسن الباهي ، 1998، ص 40).

5.5- نظرية أتكنسون:

يعتبر **أتكنسون** أحد تلامذة **ماكليلاند** الذين سايروا أعماله و ساعدوه في تطوير البحث في مجال الدافعية العامة و الدافع للإنجاز بصفة خاصة. و من أهم ملامح هذه النظرية أنها ترتكز على التجربة في تناولها العلمي و بأنها أسست في ضوء كل من نظرية الشخصية و علم النفس التجريبي. و الدافعية عنده تعتمد على التفاعل بين خصائص الفرد و خصائص الموقف و هناك نمطان أساسيان من الدافعية فيما يخص الأفراد: الأفراد المرتفعون في الحاجة للإنجاز ، و نمط الأفراد المنخفضين في مستوى القلق أو الخوف من الفشل، و هؤلاء الأفراد من النمط الأول يفترض أن لديهم دافع للإنجاز قوي للإنجاز و النجاح و دافع منخفض لتحاشي الفشل، أما النمط الثاني فيتمثل في الأفراد الذين يتسمون بانخفاض الدافع للإنجاز و ارتفاع الدافع لتحاشي الفشل، و يكون التفاعل بين كل من الحاجة للإنجاز و الخوف من الفشل كما هو مبين في الشكل الموالي:

جدول رقم (01): يوضح النمطان الأساسيان من الأفراد في الدافعية.

النمط	مستوى الحاجة للانجاز	مستوى القلق من الفشل
الدافع للانجاز و النجاح أكبر من الدافع لتحاشي الفشل	مرتفع	منخفض
الدافع لتحاشي الفشل أكبر من الدافع للانجاز و النجاح	منخفض	مرتفع

و لقد استطاع **أتكنسون** (1966) صياغة معادلات رياضية تتنبأ بميل الأفراد على الإقدام على النجاح أو الفشل و هذا التنبؤ يحد التفاعل بين ثلاثة مكونات رئيسية هي: الدافع، الاحتمالات، القيمة.

و من هنا وضع **أتكنسون** تمييزا بين قيمة النجاح التي هي القدرة على تجربة الفخر في الأداء، و قيمة الفشل التي هي عبارة عن قدرة على عيش تجربة الفشل بعد عدم بلوغ الهدف (حداد نسيمة، 1992، ص 46).

6- مميزات الأفراد ذوي الدافعية للإنجاز المرتفعة:

توصل **ماكليلاند** بعد قيامه بدراسات مكثفة إلى وصف كامل للشخص الذي يعد على درجة عالية من الإنجاز، و فيما يلي تبيان أهم صفات هذا الشخص:

- درجة المخاطرة عند هذا الشخص معتدلة، فقد أثبتت دراسات أن الشخص ذو الانجاز الضعيف يتميز بدرجة مخاطرة مرتفعة جدا أو منخفضة جدا بعكس الشخص ذو الإنجاز المرتفع و الذي غالبا ما يتميز بدرجة المخاطرة المعتدلة.
- يفضل الشخص ذو الدرجة المرتفعة من الانجاز تلك الأعمال التي تقدم له فورا عائدا عن نتائج أعماله.
- يهتم الشخص ذو الدرجة المرتفعة من الإنجاز بما يؤديه من عمل في حد ذاته أكثر من اهتمامه بأي عائد مادي يعود عليه من انجاز هذا العمل.
- و بمجرد تحديد هذا الشخص هدفا لنفسه فإنه ينسى كل ما عداه إلى أن ينجز عمله بنجاح و يحقق ذلك الهدف، فهو شخص متفان، لا يرضى بترك العمل في منتصفه، و لا يقبل أن يبذل جهدا أقل من أقصى جهد لديه.
- خاصية أخرى هي أنه يتمتع بقدر كبير من الثقة بالنفس و تعني الثقة في قدرته الخاصة على حل المشكلات التي تواجهها.
- يكره مرتفع الانجاز المهن الروتينية و يفضل المهن التي تحدث فيها تغييرات دائمة و تحديات مستمرة، كما يكره تضييع الوقت و لا يعبأ بإغضاب الآخرين و مضايقتهم.

و في الأخير يمكن أن نلخص الصفات التي يتسم بها الشخص ذو الإنجاز المرتفع في الطموح، الجدية، حب المنافسة، التحمل، الاستقلال، الاعتدال في المخاطرة، المثابة، إدراك الزمن و الحرص على تحسين الظروف الاجتماعية و الاقتصادية (مجدي أحمد عبد الله، 2003، ص 170).

7- كيف ننمي دافعية المعلمين نحو مهنتهم:

في العقدين الأخيرين أصبح ينظر إلى المعلم على أنه مركز مشكلات التربية و حلولها في الوقت نفسه، حيث يعتبر المعلمون من أهم المجموعات المهنية التي لها دور كبير في بناء المستقبل، و أصبح التحدي الذي يواجه الباحثين التربويين هو خلق دافعية عند المعلمين. من أجل الوصول إلى أعلى مستوى من الأداء، فقد أظهر الأدب النظري أن دافعية المعلمين تعتبر العامل الحاسم في تحقيق الأهداف التربوية، فالمعلم ذو الدافعية العالية يدخل المتعة على برامج و أنشطة المدرسة و يشعر بالفعالية الشخصية و يكثف جهوده من أجل النجاح فيركز على إنجاز مهامه باستخدام الاستراتيجيات الإبداعية من أجل تحقيق الأهداف التربوية.

و لذلك أصبح من الضروري البحث عما يزيد في دافعية المعلمين، حيث أجريت بحوث و دراسات عديدة لبيان العوامل التي تؤدي إلى هذه الزيادة حيث أثبتت الدراسات أن المعلمين يندفعون إلى الإنجاز بواسطة المكافآت الداخلية مثل احترام الذات و المسؤولية و الشعور بالانجاز و الاعتراف و التقدير.

و قد وظف **ملز Mills** (2001) عوامل **هرزبرغ** في الدافعية من أجل تحسين دافعية المعلمين و فيها يلي عرض لهذه العوامل:

1.7- التحصيل:

و هي الشعور بالانجاز و النجاح في أداء المهمة أو النشاط و يمكن زيادة شعور المعلمين بالانجاز بالأمور التالية:

- تشجيع المعلمين بوضع أهداف معينة و مساعدتهم و توفير الوسائل لهم لبلوغها.
- تحديد أهداف مشتركة مع المعلمين و وضع معايير الانجاز لها.

- وضع أهداف عليا لتحصيل التلميذ.

2.7 - الاعتراف:

و هي معرفة الادارة بمساهمة المعلم في العمل، و يمكن أن يتم ذلك بما يلي:

- إبراز جهود المعلم و مساهماته في الاجتماعات و الندوات.
- إخبار المعلم شفويا و كتابيا بأن عمله مقدر.
- إعطاء جوائز و شهادات للأعمال المتميزة.
- تشجيع أولياء الأمور لوضع جوائز لجهود المعلمين.

3.7 - التحدي في العمل و المسؤولية:

و يمكن ذلك في:

- مساعدة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
- الاشتراك في إعداد المناهج.
- زيادة استقلالية المعلم في الصف و القرارات المتعلقة بعمله.
- الطلب من المعلمين للعمل كمشرفين في حال غياب المشرف و المدير.
- الطلب من الخبراء تقديم نماذج للتعليم أمام المعلمين الجدد.

4.7 - النمو و التطور:

كل شخص يجب أن ينمو و يتطور مهنيا في وظيفته و يجب توفير فرص النمو للمعلم و ذلك من خلال:

- تشجيع المعلمين للاشتراك في برامج التدريب المحلية أو المركزية أو الوظيفية.
- توفير المصادر الحديثة التربوية في مكتبة المدرسة و تشجيع المعلمين لقراءتها و القراءة حول وظيفتها أو تخصصهم.
- تشجيع النمو الروحي.
- تكريم المعلمين ممن خلال تنظيم حفلات على المستوى البلدي أو الولائي (علي أحمد عبد الرحمان عياصرة، 2006، ص ص 94، 95).

8- قياس الدافعية للانجاز:

1.8- الأساليب الإسقاطية:

يذكر **موراي** أن الشخص عندما يحاول تفسير موقف اجتماعي معقد، فإنه يميل لأن يكشف عن نفسه و حاجاته، رغباته، آماله و مخاوفه، بالقدر نفسه الذي يتحدث به عن الظاهرة التي يتركز انتباهه فيها، و في هذه الأثناء يكون الشخص بعيدا عن مراقبته لذاته طالما يعتقد أنه يقوم بمجرد شرح وقائع موضوعية، ووفق هذا المبدأ قدم كل من **موراي** و **مورقان** **Morgan** (1935) اختبار تفهم الموضوع TAT، و استمرت أبحاثها في العيادة النفسية بجامعة **هارفارد** بالولايات المتحدة الأمريكية إلى أن توصلا إلى ضبط الاختبار عام (1938) و أصبح يستخدم استخداما واسعا في الممارسة الأكلنيكية و في البحوث النفسية.

لكن استخدام هذه التقنية في مجال الدافعية للإنجاز ، أخذ بعدا أكثر تطورا و دقة مع أبحاث كل من **ماكليلاند** و **أتكنسون،** اللذان حاولا أن يتصديا لمختلف الانتقادات التي وجهت لاختبار تفهم الموضوع خاصة تلك المرتبطة بدرجة صدقه و ثباته، ذلك أن الوصول إلى الحبكة يبدو أمرا صعب التحقيق كون واضعوا الاختبار لم يوضحوا الأساس المنطقي الذي يكمن وراء اختيارهم لهذه الصور أو النماذج الموقفية، مما يعني أن اختبار تفهم الموضوع لا يزال ينطوي على نقص نسبي من حيث صدق المضمون (لعياشي بن زروق، 2008، ص 103).

2.8- أساليب التقرير الذاتي:

قام **سميث** (1973) بتصميم استبيان لقياس دافع الانجاز لدى الراشدين، و كان يتكون في صورته الأولى من (103) سؤالا و انتقى منها (10) عبارات الأكثر قدرة على التمييز بين الفراد من حيث دافعية الانجاز ثم تحقق الباحث من مدى صدق و ثبات الاستبيان بأكثر من طريقة و حصل على نتائج مرضية.

كما قام كل من **ريتشارد** و **كسدي** **Richard & Cossidy** (1989) بتصميم استبيان لقياس دافع الانجاز لدى الكبار، و كان هذا الاختبار يتكون من (102) بندا ثم اختارا منها (49) بندا لاستعمالها في تقنية التحليل العاملي و قدما بيانات واضحة عن صدق و ثبات هذه الأداء.

و قام **هيرمنس Hearmans** (1970) بتصميم اختبار الدافع للإنجاز ، و ذلك بعد أن حصر جميع الظواهر المتعلقة بمفهوم الدافعية للانجاز، و يكون الاختبار من (29) عبارة متعددة الاختيار.

كما قم كل من **رشاد عبد العزيز** و **صلاح الدين أبو ناهية** بترجمة و تكييف الاختبار على البيئة العربية، و تحصلا على معامل ثبات و صدق عاليين و في إطار الجهود التي بذلت من الباحثين العرب بغية التوصل إلى إيجاد وسائل لقياس الدافعية للانجاز. قام **إبراهيم قشقوش** (1975) بتصميم أول أداة عربية لقياس دافع الإنجاز، استند في بنائه على المفهوم نفسه الذي اعتمده **مكليلاند** عن الدافع للإنجاز، و قد عرض العبارات الأولية للاستبيان على مجموعة من المحكمين، حيث اتفقوا على صلاحية (32) عبارة لقياس الدافعية للإنجاز كما تم التأكد من ثبات الاختبار عن طريق الإعادة والتلازم مع محكات أخرى، و توصل في الأخير إلى نتائج مرضية (لعياشي بن زروق، 2008، ص 104).

خلاصة:

تبين مما سبق أن موضوع الدافعية للإنجاز يكتسي أهمية بالغة لدى الباحثين، لأنه أساس أو معيار التقدم العلمي و الحضاري و الاقتصادي لأي مجتمع على حد قول **مكليلاند**، و نحن نرى بأن التقدم العلمي لا يتم إلا بالتربية و التعليم، و هي مهمة ملقاة على عاتق المعلم. و إذا كان هذا الأخير ليس له دافعية للعمل التربوي فإن التقدم الحضاري و الاقتصادي مآله الانحطاط، لأنه لا يمكن أن نتقدم بدون جيل يعد إعدادا كاملا من كل الجوانب. و بالتالي يجب الاهتمام بدافعية المعلم نحو عمله، و العمل على الرفع من انجازه، و مساعدته على التغلب على صعوباته و تكريس الروح المعنوية في نفسه.

الفصل السادس:

المعلم

□ □ تمهيد

1- تعريف المعلم

2- شخصية المعلم

3- ارتباط بعض صفات المعلم بكفاءته

4- التوافق المهني للمعلم

5- أدوار المعلم و واجباته

6- المدرس و تنمية شخصية التلاميذ

خلاصة

تمهيد:

التعليم قضية أساسية من قضايا المجتمع و ركيزة مهمة من ركائز التنمية و التقدم، و الدول حريصة كل الحرص على العناية بالعملية التعليمية و عناصرها المتألفة من الإدارة المدرسية، المباني، المناهج، التلاميذ و المعلمين (خالد زواوي،2004، ص 59).

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى بعض المفاهيم حول المعلم، أهميته، دوره وخصائص المعلم الناجح، كونه المحرك الأساسي للحياة في القسم و في المدرسة وأساس نجاح العملية التربوية، و في الأخير ختمنا الفصل بدوره في تنمية شخصية التلاميذ.

1- تعريف المعلم:

يعرف **قسطنطين رزيق** (1953) المعلم بأنه نقطة الانطلاق و خاتمة المطاف في العملية التربوية، و شخصيته أقوى عامل في نفس الطالب، لذلك فهو يدعو إلى العناية بالمعلم: بحسن اختياره و بصحة تدريبه، تمنية روح المسؤولية فيه، و يبعث الروح القومية، و تعزيز شأنه في المجتمع.

و يرى أن المعلم هو الخبير الذي أقامه المجتمع ليحقق أغراضه التربوية، فهو من جهة القيم، الأمين على تراثه الثقافي، و من جهة أخرى العامل الأكبر على تجديد هذا التراث و تعزيزه (العياشي بن زروق، 1996ص 41).

و يقول **عبد العزيز إبراهيم** (1955): "إن المعلم هو العمود الفقري للتعليم و بمقدار صلاح المعلم، يكون صلاح التعليم، فالمباني الجيدة و المناهج المدروسة و المعدات الكافية تكون قليلة الجدوى إذا لم يتوفر المعلم الصالح؛ بل إن وجود هذا المعلم يعوض في كثير من الأحيان ما قد يكون من نقس في هذه النواحي" (عبد العزيز السيد إبراهيم، 1985، ص 5).

أما **رابح تركي** فقد عرف المعلم الصالح بقوله: "إن المعلم بحكم مركزه بالنسبة للتلاميذ يعتبر مصدر المعرفة الأساسي و مرجعها الأول في نظرهم، فهو موجه و مرشد و مانح للعلم و المعرفة" (رابح تركي، 1990، ص446).

و يعرف **اسحاق محمد** المعلم كما يلي: "المعلم هو أهم مصدر لتوثيق العلاقة التفاعلية بينه و بين التلميذ، فإحساسه بهم يثري حياة كل منهم فالمعلم لديه القدرة الكبيرة على كشف نقاط القوة و الضعف عند التلاميذ مما يساعد على التعامل معهم بطريقة مثمرة قائمة على فهم سلوك التلميذ و الوقوف على أسباب تصرفه"(لعياشي بن زروق،1996،ص45).

نستخلص مما سبق أن المعلم هو ذلك الانسان الذي يتصف بشخصية قوية، يؤثر إيجابا في التلاميذ، و يحقق أهداف و غايات مجتمعه و يحافظ على أصوله و تراثه، في نفس الوقت يضطلع للمستقبل، و هو المحرك للعملية التعليمية و يقوم بتنمية قدرات و مهارات و ميول التلاميذ بتوجيههم و إرشادهم نحو الأسمى و الأرقى.

2- شخصية المعلم:

إن مهمة التعليم شاقة للغاية و لا يستطيع المعلم أن يمارس هذه المهمة لسنوات طويلة و يحتفظ بحيويته و نشاطه، و إذا استمر في ممارسة المهنة فإن عطائه سيتناقص لامحالة، و يرى بعض الباحثين الغربيين أن المعلمين يبلغون أقصى فعاليتهم بعد فطرة خمسة إلى ثماني سنوات من الخبرة، و بعدها يبدؤون في الوقوع في الملل و التطلع إلى مغادرة التعليم، و المعلم كغيره من البشر محدود الطاقات و الإمكانيات لا يستطيع أن ينفذ الواجبات الكبيرة التي يتطلبها منه المجتمع مما يولد داخله إصرارا بين إلحاح الضمير و عجز الإمكانيات الذي يورث الحزن و الإحباط (خالد زكي عقل، 2004، ص 101).

و مهمة التعليم شاقة لأنها تتعامل مع الإنسان، فالمعلم يتعامل مع مجموعة إنسانية مختلفة الطبائع و البيئات و الأفكار و مطلوب منه أن يستوعب هذا التباين و أن يتعامل مع الجميع بسعة صدر و تسامح، و هذا يعني أن يكبت مشاعره و انفعالاته لتحقيق ذلك، و هو ما يزيد من الضغط النفسي الذي يزيد على المعلم توترا و عليه يصبح سريع التهيج، مضطربا عاطفيا (فاخر عاقل، 1998، ص 34).

إن التعامل مع الطلاب يتطلب من المعلم قدرة هائلة من ضبط النفس، إلا ان استمراره في هذا الوضع و السيطرة على انفعالاته يسبب له ضغوطا نفسية يكون لها أثر كبير على شخصية و طبيعته كإنسان (خالد زكي عقل، 2004، ص 102).

و عليه فإن شخصية المعلم و مستوى ما يتمتع به من صحة نفسية سليمة من أقوى مصادر التأثير في التلاميذ، فهو نموذج يهتدون به و يحتذونه، و هو البديل عن الوالدين في الوسط المدرسي، و له أدوار متعددة. كما أن له نفوذه القوي و سلطاته، و من ثم يتقمص بعض التلاميذ شخصيته و يقلدون نمط سلوكه، و يتشربون كثيرا من عاداته، اتجاهاته، قيمه و أساليبه، و يعكسونها في سلوكهم بطريقة شعورية أو لا شعورية.

و نظرا لما لشخصية المعلم من أهمية في تقرير مستوى كفاءته المهنية و نجاحه في عمله و تحقيق الصحة النفسية السليمة لتلاميذه، فقد أجريت دراسات عديدة عربية و أجنبية بهدف الكشف عن الخصائص المرغوبة و اللازمة لشخصيته و تحديدها.

و من بين الدراسات العربية نجد دراسة **رمزية الغريب** (1960) و دراسة **عزيز حنا** (1965) و دراسة **عبد الحميد الهاشمي** (1970)، و قد أجريت هذه الدراسات على عينات مختلفة شملت موجهين و مدراء و معلمين و طلاب جامعات و تلاميذ من الجنسين و من مراحل تعليمية مختلفة.

كما قامت بعض الجامعات و منها جامعة **ليدز** (Leeds University, 1973) بدراسات تكشف عن العوامل المؤدية إلى فعالية المعلم و صنفتها إلى ثلاث مجموعات كما يلي:

- مهارات و وسائل مهنية.
- جوانب متعلقة بالمعرفة و الفهم في حقل التدريس.
- صفات شخصية المعلم، فتضمنت:

1.2 - اتجاهات مهنية:

كتحمل المسؤولية و الاهتمام بالتلاميذ، الالتزام الأخلاقي و الحرص على المواعيد و مظهره العام.

2.2 - المرونة و التوافق:

كالاتجاهات الموجبة نحو التدريس، التحمس، الحيوية، الشجاعة، الشغف بالمعرفة، المرونة و الاستعداد الاجتماعي.

3.2- الجدارة بثقة التلاميذ و الزملاء و المسؤولين:

ذلك بأن يكون قدوة حسنة لتلاميذه في أقواله و أفعاله و أن ينمي في الأطفال القيم الخلقية كالمكانة، الصبر، الشجاعة، الأخلاق و التعاون، و يساعدهم على أن يحيا حياة سعيدة. و أن يكون متعاونا مع الأسرة المدرسية بالسعي إلى تكوين علاقات تغمرها المحبة و التعاون و الاحترام، ذلك أن واجبه يدعو لأن يعمل على إيجاد علاقات طيبة بينه و بين المعلمين و يجتهد في بعث الثقة بين الجميع.

يمكننا من خلال ما سبق ذكره، استخلاص أهم السمات و الخصائص الشخصية اللازمة للمعلم و التي تعينه على أن يكون أكثر كفاءة في عمله و أكثر مقدرة على التعامل مع تلاميذه و تحقيقا لصحته النفسية و ذلك كما يلي (طارق عبد الحميد البدري، 2001، ص 209):

- **الذكاء**: و يتضمن الفهم و الاستبصار و الإدراك.

- **الإبداع**: و يتضمن الأصالة، التجديد، تطوير الأفكار في طرق التدريس وأساليبه و في الرسائل التعليمية و استخداماتها و استحداث حلول كثيرة جديدة للمشكلات، والحساسية لها في مجال التدريس، و المرونة في مواجهة المواقف و معالجتها.

- **الثبات الانفعالي**: و يشمل الاستقرار و النضج الانفعال، ضبط النفس، الواقعية و الاتزان و عدم سهولة الاستثارة أو التهيج، عدم التقلب من حالة انفعالية إلى أخرى.

- **الدافعية**: و تشمل التحمس في أداء العمل، المثابرة، الطموح و العزيمة.

- **المشاركة الوجدانية**: و تشمل روح المودة و الاهتمام بمشكلات الآخرين، مراعاة مشاعرهم، المساندة، العطف و التعاطف، روح المرح و التفاؤل، الانشراح، التسامح و سعة الصدر.

- **الجاذبية**: و تشمل الاعتناء بالمظهر العام، النظافة، الأناقة، الخلو من الإعاقات المختلفة و الحالة الصحية العامة.

- **السيطرة**: و تشمل الاكتفاء الذاتي و الثقة بالنفس و التحكم و الشجاعة و الإقدام.

- **المهارة و الاستعداد الاجتماعي**: و تشمل القدرة على تكوين علاقات إنسانية وعقد الصداقات مع الآخرين، على الإحساس بمشكلاتهم و التفاعل معهم و احترامهم،

و المشاركة في النشاطات الجماعية، التعاون و التقدير، الكرم و الإيثار، التزام آداب اللياقة مع الآخرين.

- **الموضوعية**: و تشمل إلتزام العدالة و عدم التحيز أو التعامل أو التذبذب في معاملة التلاميذ، توخي الأمانة و الدفء في الحكم على الأمور، إبداء الرأي دون التأثر بأفكار سابقة، تقبل النقد و الاستفادة منه.

- **سعة الأفق و الاهتمامات**: و تشمل فهم القضايا العامة و الاهتمام بالأحداث الجارية و تعدد الاهتمامات و تنوعها، الميل إلى الاستفادة من المعرفة العلمية و الثقافية، الخلو من التعصب و الإحساس بالآخرين.

- **التمكن من المادة العلمية و امتلاك المهارات المهنية**: و تشمل الإحاطة بالمادة العلمية و بما هو جديد فيها، الإتقان و البراعة في طريقة التدريس و أسلوبه، العناية بإعداد الدروس و استعمال عنصر التشويق فيها مع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ و تقويمهم و متابعتهم.

- **القيادة**: و تشمل الشجاعة، الإقدام، المقدرة على التحكم و الضبط، التأثير في الآخرين و المقدرة على تحمل المسؤولية، اتخاذ القرارات، القدرة على توظيف طاقات التلاميذ و حسن استثمارها، و التخطيط و التقويم.

- **الالتزام بالأخلاقيات المهنية**: و تشمل احترام اللوائح و القوانين المنظمة للعمل الدراسي، الإخلاص و الأمانة في العمل، المواظبة على الحضور و قلة التغييب، المحافظة على المواعيد و التعاون في المجال الوظيفي (طارق عبد الحميد البدري، 2001، ص 210).

3- ارتباط بعض صفات المعلم بكفاءته:

1.3- خبرة المعلم: توصل **كولمان Kolmen** و أعوانه عام (1966) إلى أن نتائج التلاميذ تختلف من منطقة إلى أخرى نتيجة عامل واحد و هو الحالة الاجتماعية والاقتصادية لتلك المناطق، أما خبرة المدرس و حجم الصف و الإمكانيات فتأثيرها قليل (جابر عبد الحميد جابر، 2000، ص 12).

أما دراسة كل من **كامبل** (1968) و **المحمود** (1984) فقد توصلا إلى وجود علاقة موجبة بين فعالية المعلم في اللغة و القراءة و خبرته الطويلة، كما توصلا إلى أن الخبرة

تلعب دورا في الكفاءات التعليمية في مجال الاتصال و التفاعل مع الطلاب و إدارة الصف و حفظ النظام.

و أوضحت دراسة **ترنيزت Ternezet** و **فاتو Fatou** أن أداء المعلمين الذين لديهم خبرة ثلاث أو خمس سنوات أفضل ممن لديهم خبرة سنة واحدة.

عموما يمكن القول أن للخبرة دورا في زيادة كفاءة المعلم و فعاليته و ذلك من خلال تعامله الطويل مع المقررات الدراسية و الأنواع المختلفة من الصعوبات و المشاكل التي تواجهه أثناء تأديته لمهامه، فهو بعامل الخبرة يصبح على دراية كافية بكيفية أداء العملية التعليمية بأقل مجهود و بمرد ودية كبيرة.

2.3- المؤهل التعليمي:

أشارت بعض البحوث أن إعداد المعلم أكاديميا يرتبط إيجابيا بفعالية التعليم، فقد توصل **سيمان Simen** و **آشر Acher** (1964) إلى هذا الارتباط بين مستوى تحصيل المعلم الأكاديمي و فعاليته التعليمية كما يقدرها الإداريون و الموجهون التربويون، ذلك راجع إلى كون العوامل التي تجعل الطالب متفوقا هي ذاتها التي تجعله معلما فعالا.

و لقد تناول **ريانز Riyanz** (1959) دراسة الخصائص المعرفية و غير المعرفية لمجموعة من المعلمين بلغ عددهم (2043) معلما و استعان بمجموعة من الملاحظين المدربين، بتصنيف المعلمين إلى فئتين (فعالين و غير فعالين) في ضوء (22) بعد من أبعاد السلوك الصفي و توصل إلى أن المعلمين الأكثر فعالية يملكون اهتمامات قوية وواسعة في المسائل الاجتماعية و الأدبية و الفنية، إضافة إلى تمكنهم من مادة تخصصهم (عبد المجيد نشواني، 1998، ص 234).

أما **خالد زكي** فقد أشار في كتابه (المعلم بين النظرية و التطبيق) إلى أن القدرة على التعليم هي موهبة يمتاز بها الأشخاص دون آخرين، فهي التي تجعل بعض المعلمين أقدر على تحقيق الأهداف التربوية من البعض الأخر، و الدليل أننا في الواقع نجد معلمين متمكنين من المادة و مؤهلين تربويا، مع ذلك نجد أداءهم داخل القسم لا يرقى الى ما كان متوقعا منهم؛ و ذلك لأنهم يفتقدون شيئا رئيسيا و هي الموهبة (خالد زكي عقل، 2004، ص 11).

و في خضم هذا التضارب، نقول أنه ما من شك في أن الإعداد الأكاديمي و المؤهل العلمي لهما الأثر الأكبر في التحصيل لأن فاقد الشيء لا يعطيه، إلا أن المؤهل العلمي غير كاف لوحده، بل لا بد من تكامله مع مهارات أخرى كمهارة الاتصال، و التفاعل الإيجابي و غيرها، أما فيما يخص الموهبة ففي رأينا، هي أمر لا يعتد به في مثل القضايا المصيرية كالتعليم حتى لا تبقى النتائج للصدفة، فالموهبة إذا شيء مكمل يساعد على صقل القدرات و الإمكانيات التي تأتي عن طريق الإعداد المتقن الواضح الأهداف و الغايات.

3.3 - الجنس:

أشارت نتائج دراسات كل من **رايس Raysse**(1963) و **بانتزن Patzen**(1967) و **شافي Shaffe**(1969) إلى أن الصبيان في مدارس أمريكا الابتدائية يعانون من مشاكل في التحصيل اقل من البنات في حين تبين في دراسة **برستون Parstoun**(1962) **وجورتسون Gortson**(1972) أن الصبيان يتفوقون على البنات في التحصيل في ثقافات أخرى أجريت فيها دراسات مماثلة منها: ألمانيا، نجيريا، انجلترا، و قد أرجع الكثير من المربين هذه النتائج إلى أن جنس المعلم هو المسؤول عن تباين الصبيان و البنات في التحصيل و السلوك الصفي، ففي الوقت الذي يتكون الاطار التعليمي بأمريكا من المعلمات، يعاملن الصبيان على نحو مختلف عن معاملة البنات، و أنهن غير قادرات على تزويد تلاميذهن بالنماذج الذكرية المناسبة، و هو نفس الأمر مع المعلمين فهم غير قادرين على تزويد البنات بالنماذج الأنثوية (عبد المجيد نشواني، 1998، ص 260).

و بما أننا نتحدث عن معلم المرحلة الابتدائية نقول أنه يمكن للمعلم الباهر الكفء أن يتكيف مع التلاميذ بغض النظر عن جنسه و هو قادر على اكتشاف خصائص تلاميذه المختلفة.

4 - التوافق المهني للمعلم:

من المظاهر الدالة على الصحة النفسية السليمة للمعلم، مدى التوافق و التلاؤم بينه من جانب، و مهنته بمكوناتها و عناصرها المهارية و البشرية الاجتماعية و بما تستلزمه من مطالب العمل و واجباته من جانب آخر. فالمعلم المتوافق مهنيا أكثر رضا عن عمله،

و أكثر إنتاجية و حماسا و استغراقا فيه، و أكثر مشاركة في نشاطات المدرسة، كما أنه أكثر تفاعلا مع رؤسائه و زملائه و تلاميذه. لذا فهو يؤثر إيجابا على مستوى تحصيل تلاميذه و توافقهم الدراسي (خالد القضاة ، 1998، ص 65).

و يمكن تصنيف العوامل المؤثرة على درجة التوافق المهني للمعلم في مجموعتين هما:

1.4 - العوامل الشخصية:

و تتعلق بالمعلم ذاته و منها:

- الحالة الصحية و مدى خطورة الإصابة بالأمراض و منها أمراض القلب وضعف الإبصار أو السمع أو غيرها، مما يؤدي إلى الشعور بالتعب و الإجهاد و النقص و عدم الكفاءة الجسمية.
- التكوين النفسي للمعلم و مدى خلوه من الاضطرابات الانفعالية و النفسية و ما تنطوي عليه من مخاوف و صراعات و قلق و وساوس و شك، و تمركز حول الذات ، مما يؤثر على علاقاته بزملائه و تلاميذه، و يؤثر على مستوى إنتاجيته.
- المشكلات الأسرية و الاجتماعية، تؤدي كثرتها و صعوباتها إلى تبديد طاقة المعلم، انشغاله و تغيبه عن العمل مما يعوق توافقه المهني، و قد يصل الأمر إلى أن يجد من تلاميذه مجالا للتعويض عما يعانيه من حرمان و نقص، ولتحويل متاعبه و مشاعره العدائية و العصبية و إزاحتها من موضوعاتها الأصلية و إفراغها فيهم.
- الاستعدادات المهنية للعمل بالتدريس و انخفاض كفاءة المعلم المهنية مما يجعله عرضة للشعور بعدم الكفاءة و التعاسة و التذمر و تبرير فشله بأسباب غير موضوعية، و إسقاط ضعفه و عدم تمكنه العلمي و المهني على الآخرين (خالد القضاة ، 1998، ص ص 266-267).

2.4 - العوامل المهنية:

و تتعلق ببيئة العمل المدرسي و مهنة التدريس ذاتها و من بينها:

1.2.4- البيئة المادية المدرسية:

و ما تشمل عليه من مباني و تجهيزات و أثاث و أجهزة تعليمية و عوامل فيزيقية كالإضاءة و غيرها، مما يعين على تكوين اتجاهات إيجابية نحو العمل بالتدريس، و يشجع المعلم على قضاء وقت مثمر و ممتع بالمدرسة.

2.2.4- طبيعة التفاعل و العلاقات داخل المدرسة:

فالمعلم الذي يعمل في مدرسة تسودها علاقات قائمة على المحبة و الثقة والاحترام مع كل من رؤسائه و زملائه و تلاميذه، و مبنية على التعاون و الإيثار و التسامح والروح الجماعية في الأداء غالبا ما يكون أكثر توافقا مع مهنته من معلم أخر يعمل مع بيئة مدرسية يسودها الإهمال و التناقض و الحساسيات و الشك، و تبادل الاتهامات الاعتمادية و عدم الاكتراث و من ثم عدم الرضا المهني.

3.2.4- مدى ما تحققه المهنة للمعلم من شعور بالأمن الاقتصادي و النفسي:

و يظهر ذلك في الإشباع المعنوي، و فرص النمو الوظيفي و مكانة اجتماعية، وقد يستلزم الأمر اتخاذ طرق كيفية بتغيير الاتجاهات الاجتماعية مع انحلال المهنة، و خطرها بالنسبة لحياة المجتمع و مستقبله و العمل على زيادة عوامل الجذب نحو مهنة التدريس بزيادة و تحسين مرتبات و ظروف العمل، و بحيث لا يعمينا الإقبال الكاذب على كليات التربية. ربما بسبب الدروس الخصوصية عن إصلاح المستوى المادي للمعلم و تحسين أوضاعه المهنية حتى يتسنى له الوفاء بمستلزمات حياته اليومية و الاجتماعية، و يتوجه بكامل طاقته للإنفاق و التجويد في الأداء المهني (خالد القضاة ، 1998، ص 267).

5- أدوار المعلم و واجباته:

من غير الصواب أن تنحصر فكرتنا عن وظائف المعلم في مجرد كونه ناقل للمعلومات أو وسيط لتوصيل المعرفة، و قصر دوره على مجرد إعداد الدروس و شرحها و تحديد الواجبات المنزلية و إعداد الاختبارات التحصيلية للتلاميذ، و تقديم التقارير الدورية اللازمة عنهم، و ذلك أن التوجهات العملية التربوية و التعليمية و غاياتها لم تعد محصورة فقط في الاهتمام بالجانب المعرفي المعلوماتي، و إنما اتسعت و امتدت لتستهدف تكوين و بناء الشخصية المتكاملة للنشئ بجوانبها العقلية و الوجدانية

والاجتماعية، و إعداد الأفراد ليس فقط لمجالات العمل، و إنما لمواجهة الحياة اليومية المتغيرة، و المشاركة الفعالة في موافقتها و التصدي لمشكلاتها، و لا يتسنى إلا بتهيئة الخبرات التي تمكن النشئ من استخدام طاقاتهم و استعداداتهم المتنوعة و استثمارها، بمواجهة احتياجاتهم المتعددة من خلال البرامج التعليمية، التوجيهية، الإرشادية ،النشاطات الاجتماعية، العقلية ،الفنية ، الرياضية الفردية و الجماعية.

يلعب المعلم تبعا لذلك أدوارا متعددة و متداخلة فيما بينها في الوسط المدرسي. وتتحدد من تلك الأدوار الواجبات التي يتعين عليه القيام بها وفقا لمعايير كل دور، و قد أوضح **فؤاد أبو حطب** أن الأدوار المشتركة بين معظم المعلمين و المواقف التعليمية هي:

- دور الخبير في فن التدريس.
- دور ممثل قيم المجتمع و المهتم بنقلها للأجيال الصاعدة.
- دور الخبير في العلاقات الإنسانية.
- دور الخبير في المادة الدراسية.
- دور العامل في حقل النشاط المدرسي و المهتم بمشكلات التلاميذ.
- دور المسؤول عن النظام و ممثل السلطة.
- دور المتعلم و الدارس.
- دور القائم بالأعمال المكتبية (طارق عبد الحميد البدري ، 200، ص 215).

6- المدرس و تنمية شخصية التلاميذ:

تتطلب عملية تنمية شخصية التلميذ من المدرس القيام بما يلي:

- فهم خلفية التلميذ و ظروفه الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية، و هذا يساعد في تقديم تعليم منفرد و مستجيب لظروف كل تلميذ.
- التعرف على قدرات التلميذ، و تقدير احتياجاته، و هذا يساعد في تنظيم وتصميم الخبرات التعليمية المناسبة لحالته.
- القيام بمسؤوليات معينة تجاه عملية التكامل بين المنزل و المدرسة بالتعاون مع المشرف الاجتماعي و الأخصائي النفسي و الطبيب المدرسي، و بهذا يصبح المدرس فردا في شبكة عمل هدفها تحديد القدرة الحقيقية للمتعلم و تنميتها.

لا تعتمد مهنة التدريس على مجرد سرد المعلومات أو بعض المهارات الشخصية، فالتدريس علم له فنون و طرقه الخاصة. و الشخص الذي يعمل بالتدريس، لا بد أن يتمكن من طرقه و المهارات الفنية التي يستطيع عن طريقها التفاعل الناجح و تفسير المعلومات و غرس القيم و تعديل سلوك التلاميذ.

على المعلم أن يتمكن من طرق التفاعل و غرس القيم و توفير بيئة نقية للمتعلم يسودها البهجة و الحرية و التسامح (عبد الله عمر الفرا وآخرون ، 1999، ص 37).

خلاصة:

ليس هناك عمل يحتاج لتفكير دقيق و دراسة واقعية و اختيار صائب كعمل المعلم، لأن اختيار المعلم الصالح من أهم الأمور و أخطرها، بالنسبة لإعداد الأجيال القادمة وتنشئتها نشأة صالحة. فنجاح المنظومة التربوية لا يقف عند إعداد المنهج و البرنامج، بل يتوقف على طريقة تطبيقها و التي ينبغي أن تكون مؤمنة بالمهنة التي تقوم بها، و لا ينظرون إلى المتعلمين من الطلاب و التلاميذ على أنهم مادة للعمل الذي يعيشون منه وموضوع يكتسبون منه الرزق، فيعاملونهم مثلما يعامل التاجر بضاعته من أجل الربح الكسب، لا معاملة الكائن الحي الذي ينتظر منه أن يغدو إنسانا صالحا لأمته، لأن جميع الإمكانيات الأخرى اللازمة للعملية التربوية كالمباني و الوسائل و الكتب و ما إلى ذلك، رغم أهميتها الكبرى، تعتبر من المراتب الأخيرة بالنسبة للمدرس الكفء القادر على العمل لأجل أبناء مجتمع هذا الوطن، و يقول فيه الشاعر لإبراز مكانته المرموقة:

قم للمعلم و فيه تبجيلا   كاد المعلم أن يكون رسولا.

الجانب التطبيقي

الفصل السابع:

الإجراءات المنهجية

□ تمهيد □ □

1- تعريف الدراسة الاستطلاعية و الهدف منها

2- وصف عينة الدراسة الاستطلاعية

3- التعريف بأدوات البحث

4- نتائج الدراسة الاستطلاعية

5- المنهج المعتمد

6- مجتمع البحث و عينة الدراسة و كيفية اختيارها

7- التقنيات الإحصائية المستعملة□

الخلاصة

تمهيد:

إن الشروع في أي بحث مهما كانت طبيعته، يستلزم من الباحث في البداية الشعور بالمشكلة و بأهمية دراستها، و التحقق من وجودها في المجتمع الذي يعيش فيه، و الذي يشكل ميدان البحث، بعد ذلك يتطلب منه التسلح بمنهجية معينة لمعالجتها و المعتمدة أساسا على أدوات و بيانات و تقنيات موضوعية تحددها طبيعة الدراسة.

1- تعريف الدراسة الاستطلاعية و الهدف منها:

الدراسة الاستطلاعية هي مرحلة تجريب مكونات الأدوات بعد إعدادها وصياغتها، و ذلك للتأكد من مدى صلاحيتها و ملائمتها، كما أنها توفر للباحث فرصة للتعرف على مختلف الصعوبات التي قد تواجهه في الواقع و هو يعالج الظاهرة (عبد الكريم غريب، 1997، ص 71).

و تهدف هذه الدراسة الأولية إلى التأكد من صلاحية أدوات جمع المعلومات المطلوبة و كذلك التأكد من صدقها و نقصد به "قدرة الأداة على قياس ما أعدت لقياسه"، وثباتها و الذي يشير إلى درجة استقرار نتائج الأداة إذا ما أعيد تطبيقها على نفس الأفراد، و تفيد الدراسة الاستطلاعية الباحث أيضا في التدريب على استعمال أدواته و التعرف على مجتمع البحث الذي هو بصدد دراسته (عبد الرحمان عدس، 1999، ص 74).

2- وصف عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 50 معلم و معلمة من معلمي و معلمات التعليم الابتدائي، تتراوح أعمارهم ما بين 30، 60 سنة، و قد اختيروا بالطريقة العشوائية تبعا لعدد المؤسسات التربوية (الابتدائيات) الموجودة في دائرة بوزريعة، و الجدول التالي يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية.

جدول رقم (02): توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المدرسة و البلدية في دائرة بوزريعة.

البلدية	اسم المدرسة	عدد المعلمين	عدد المعلمات	المجموع
بوزريعة	جابر بن حيان	2	4	6
	عبد الحميد بن هدوقة	1	3	4
	هرمز جميلة	0	4	4
بن عكنون	حي المالكي1	1	2	3
	السعدي1	1	4	5
الأبيار	الشمس الضاحكة1	2	6	8
	سيدي يعقوب	1	6	7
بني مسوس	غرناطة	2	5	7
	اول نوفمبر 54	1	5	6
المجموع	09	11	39	50

3- التعريف بأدوات البحث:

إن تحديد الأدوات التي يستخدمها الباحث في جمع البيانات المتعلقة بموضوع دراسته، أو بناءها بطريقة علمية صحيحة ، في غاية الأهمية، كونه يزيد من صحة النتائج و الاطمئنان عليها، و في الدراسة الحالية استعمل الطالب ثلاثة أدوات لجمع المعلومات اللازمة من مجتمع البحث و هي مقياس الرضا المهني للمعلم، و مقياس تقدير الذات ومقياس الدافعية للانجاز.

1.3-مقياس الرضا المهني:

1.1.3- تعريف المقياس:

صمم هذا المقياس من طرف **عبد الرحمان صالح الأزرق،** يتكون من عبارات تهدف إلى التعرف على مدى رضا المعلمين عن مهنة التدريس، من خلال قياس مجموعة من الأبعاد المتعلقة بالعمل و بحياة المعلم الشخصية، الوظيفية، الأسرية و الاجتماعية، فالرضا عن العمل و التي تجعل الفرد محبا له مقبلا عليه (عبد الرحمان صالح الأزرق، 1999، ص 74).

يتضمن المقياس في صورته النهائية 33 عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي:

الرضا عن المرتبات و المزايا المادية: و يشمل ستة عبارات و هي 1، 5، 8، 12، 15، 33.

الرضا عن مدى تحقيق المهنة للذات: و تشمل ثمانية عبارات هي: 2، 9، 13، 16، 19، 22، 24، 29.

الرضا عن طبيعة العمل و ظروفه: و يشمل عشرة عبارات و هي: 3، 6، 10، 17، 20، 25، 26، 27، 30، 31، 32.

الرضا عن علاقته بالمسؤولين: و يشمل سبعة عبارات و هي: 4، 7، 11، 14، 18، 21، 23.

كما يحتوي المقياس على 17 عبارة موجبة و هي: 2، 3، 4، 5، 6، 9، 10، 11، 12، 14، 15، 16، 21، 24، 27، 28، 29، و ستة عشرة 16 عبارة سالبة و هي: 1، 7، 8، 13، 17، 18، 19، 20، 22، 23، 25، 26، 30، 31، 32، 33,

2.1.3- صدق المقياس:

استخدم الباحث طريقة صدق المحتوى، و ذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة، و بين مجموعة درجات العنصر المكون الذي ينتمي إليه و ذلك عند درجة حرية 0,05 كما تم حساب معاملات الارتباط بين متوسط درجات كل عنصر و بين المجموع الكلي للمقياس، و يلاحظ أن معاملات ارتباط العناصر بالمجموع الكلي للمقياس دالة جميعا عند مستوى الدلالة 0,01. يؤكد صدق المقياس و صلاحيته لما أعد من أجله.

3.1.3- ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة سبيرمان براون للتجزئة النصفية (فردي، زوجي) و قد بلغ معامل ثبات المقياس 0,79 حيث كان معامل ثبات الجزأين 0,65 (عبد الرحمان صالح الأزرق، 2000، ص 167).

4.1.3- تصحيح المقياس:

تم تصحيح الاستجابات بواسطة مفتاح معد من البلاستيك الشفاف و قد دونت عليه أما كل عبارة الدرجات التالية:

5-4-3-2-1 للعبارات الموجبة

1-2-3-4-5 للعبارات السالبة

و تجمع الدرجات الإجمالية في نهاية ورقة الإجابة، و تدل الدرجات المرتفعة في المقياس على ارتفعا درجة الرضا الوظيفي، أما الدرجات المنخفضة فتدل على انخفاض درجة الرضا الوظيفي.

و حيث أن المقياس يتكون من 33 عبارة فإن

الدرجة القصوى للمقياس هي: 33×5= 165 درجة

الدرجة الصغرى للمقياس هي: 33×1= 33 درجة (عبد الرحمان الازرق، 1999، ص 167).

2.3- مقياس تقدير الذات:

1.2.3- تعريف المقياس:

قام الباحث **عبد الرحمان صالح الأزرق** بتصميم هذا المقياس و قد اشتمل في صورته الأخيرة تسع و ثلاثين 39 عبارة، صيغت في جمل تقريرية بما يحس و يشعر به المستجيب، نصفها سالب و النصف الآخر موجب موزعة على خمس عناصر و هي:

الذات الجسمية و المظهر العام: و تشمل خمس عبارات و هي: 5- 10- 15- 20- 25.

الذات العقلية و الأكاديمية: و تشمل ثمانية عبارات و أرقامها: 1- 6- 11- 16- 21- 26-30- 33.

الذات الاجتماعية و الترويحية: و تشمل اثنتي عشرة عبارة و هي: 2- 7- 12- 17- 22- 27- 31- 34- 36- 37- 38- 39.

الذات الأسرية: و تشمل ستة عبارات و هي: 3- 8- 13- 18- 23- 28.

الذات الشخصية و الثقة بالنفس: و تشمل ثماني عبارات: 4- 9- 14- 19- 24- 29- 32- 35 (عبد الرحمان عدس، 1999، ص 133).

كما يحتوي على عشرون 20 عبارة سالبة و هي: 1- 2-3- 5- 9- 10- 16- 22- 23- 24- 25- 27- 29- 30- 31- 32- 33- 36- 38- 39، و تسع عشر عبارة موجبة و هي: 4- 6- 7- 8- 11- 12- 13- 14- 15- 17- 18- 19- 20- 21- 26- 28- 34- 35- 37.

2.2.3- صدق المقياس:

لاحتساب صدق المقياس، استخدم الباحث صدق المحتوى (صدق المفردات) و ذلك بإيجاد معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة و درجات العنصر الذي تنتمي إليه العبارة، و كانت النتائج المتحصل عليها جد دالة و ذلك عند مستوى الدلالة 0,05 إذ تراوحت معاملات الارتباط للعبارات بين 0,289 و 0,613. كما حسبت معاملات الارتباط بين عناصر المقياس الخمسة و هي (تقدير الذات الجسمية و المظهر العام، تقدير الذات العقلية و الأكاديمية، تقدير الذات الاجتماعية و الترويحية، تقدير الذات الشخصية و الثقة بالنفس وتقدير الذات الأسرية)، كل عنصر على حدا و بين الدرجة الكلية للمقياس و قد تراوحت معاملات الارتباط ما بين 0,517 و 0,840 و هي معاملات دالة عند مستوى الدلالة 0,01.

و يتضح من ذلك أن هناك تناسق داخلي بين بنود المقياس، و تجانس بين عناصره مما يبعث الاطمئنان على صدق مفرداته (عبد الرحمان صالح الأزرق، 2000، ص 134).

3.2.3- ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية لـــسبيرمان براون و ذلك باستخدام معامل الارتباط بين العبارات الفردية (20 عبارة) و العبارات الزوجية (20 عبارة) لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن= 50) و بلغ معامل الارتباط بين نصفي المقياس 0,65 و بعد تصحيح معامل الثبات النصفي لمعادلة سبيرمان براون بلغ معامل ثبات المقياس 0,79 و هو معامل ثبات عال (عبد الرحمان صالح الأزرق، 2000، ص 134).

4.2.3- تصحيح المقياس:

تم تصحيح الاستجابات بواسطة مفتاح معد من البلاستيك الشفاف مدونا عليه الدرجات التالية:

3، 2، 1 للعبارات الموجبة

1، 2، 3 للعبارات السالبة

و تجمع الدرجات العنصر الواحد أو درجة الواحد درجة المقياس الكلي، و حيث أن المقياس يتكون من (39) عبارة فإن:

الدرجة القصوى هي: 39× 3= 117

الدرجة الأدنى هي: 39× 1= 39 (عبد الرحمان صالح الأزرق، 2000، ص ص 134، 135).

3.3- مقياس الدافعية للانجاز:

1.3.3- تعريف المقياس:

صمم هذا المقياس من طرف **عبد الرحمان صالح الأزرق**، و يتكون من 32 عبارة تقيس خمس أبعاد أساسية اتفقت عليها أغلب الدراسات السابقة و هي: الطموح، المثابرة، الأداء، إدراك أهمية الزمن و التنافس، و تكمن أهمية دراسة دافعية الانجاز و قياسها في كونها تمثل إطارا سيكولوجيا لتفسير أنماط من السلوك الأدائي للفرد، و من هنا يأتي هذا المقياس كأداة يمكن التعرف من خلالها على درجة و مستوى أداء المعلمين كما يدركها المعلمون و يحسون بها (عبد الرحمان صالح الأزرق، 2000، ص 144).

إذن يتضمن المقياس في صورته النهائية على 32 عبارة موزعة على خمسة أبعاد و هي:

مستوى الطموح: و يشمل أربع عبارات ي: 1- 6- 11- 23.

مستوى المثابرة: و يشمل هذا البعد على ثمان عبارات و هي: 2- 10- 12- 19- 24- 27- 31- 32.

مستوى الأداء: و يشمل أيضا على ثمان عبارات و هي: 3- 7- 13- 16- 21- 26- 28- 29.

مستوى إدراك الزمن: و يشمل على ستة عبارات و هي: 4- 8- 14- 17- 22- 30.

مستوى التنافس: و يشمل على هذا البعد ستة عبارات و هي: 5- 9- 15- 18- 20- 25.

كما يحتوى المقياس على 16 عبارة موجبة و هي: 1- 2- 3- 5- 8- 10- 12- 16- 17- 18- 20- 21- 23- 27- 29- 30، و16 عبارة سالبة و هي: 4- 6- 7- 9- 11- 13- 14- 15- 19- 22- 24- 25- 26- 28- 31- 32.

2.3.3- صدق المقياس:

استخدم في صدق المحتوى طريقة صدق المفردات حيث حسب معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة و المجموع الكلي لدرجة البعد الذي تنتمي إليه و تتلخص النتائج فيما يلي:

تراوحت معاملات الارتباط للعبارات ما بين 0,275 و 0,686 و هي جميعا دالة. كما حسبت معاملات الارتباط بين درجات كل بعد و الدرجة الكلية للمقياس، فتراوحت ما بين 0,54 و 0,798.

3.3.3- ثبات المقياس:

استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية، بإجراء معادلة سبيرمان براون بين مجموع درجات العبارات الفردية (17 عبارة) و درجات العبارات الزوجية (17 عبارة) لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن= 50) و قد بلغ معامل الارتباط للمقياس 0,81 و هو ارتباط عال.

4.3.3- تصحيح المقياس:

تم تصحيح الاستجابات بواسطة مفتاح معد من البلاستيك الشفاف و قد دونت عليه أمام عبارة الدرجات التالية:

3، 2، 1 للعبارات الموجبة

1، 2، 3 للعبارات السالبة.

و حيث أن المقياس يتكون من 32 عبارة فإن الدرجة العظمى و الصغرى للمقياس تكون على النحو التالي:

الدرجة العظمى للمقياس: 32× 3= 96 درجة

الدرجة الصغرى للمقياس: 32×1= 32 درجة.

4- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

الهدف إذن من هذه الدراسة الأولية هي التعرف على ردود أفعال معلمي التعليم الابتدائي، و كيفية استجاباتهم و تعاملهم مع تعليمات و عبارات المقاييس الثلاثة و التأكد

من وضوحها، و ذلك من خلال مقابلات فردية مع المعلمين، و من ثم جمع أكبر قدر من المعلومات حول الموضوع.

و بعد انتهاء الدراسة الاستطلاعية أجمع معظم المعلمين على وضوح عبارات المقاييس الثلاثة على العموم، إلا أنه تبين وجود صعوبات في فهمها من طرف معلمي ومعلمات اللغة الفرنسية، و استخلصنا من الدراسة الاستطلاعية ما يلي:

- ضرورة التهيؤ لترجمة بعض العبارات للمعلمين الذين تلقوا تعليمهم باللغة الفرنسية.

- ضرورة عدم تقييد المعلم بوقت محدد للإجابة على المقاييس، و ذلك تفاديا لإزعاجه أثناء أوقات العمل و منحه الوقت الكافي للإجابة بصورة موضوعية و دقيقة، كما بينت الدراسة اهتمام المعلمين بالموضوع خاصة ما تعلق بجانب الرضا المهني.

و لقد تم التأكد من ثبات و صدق المقاييس الثلاثة و هذا ما سنوضحه فيما يلي:

1.4 - مقياس الرضا المهني:

1.1.4 - الثبات:

يقصد بالثبات أنه إذا كررنا الاختبار سوف يعطي تقديرات ثابتة، أي أننا إذا أعدنا الإجراء حصلنا على نتائج متسقة (بدر الأنصاري، 2000، ص 11'). و للتأكد من ثبات المقياس الحالي استخدمنا طريقة التجزئة النصفية في حساب الثبات، و ذلك بتقسيم المقياس إلى قسم يحمل الأرقام الزوجية و قسم آخر يحمل الأرقام الفردية،، و لقد اخترنا هذه الطريقة عوض طريقة التطبيق و إعادة التطبيق، لأن أغلبية المعلمين رفضوا الإجابة مرة ثانية على المقياس بحجة عدم وجود وقت كاف لهم.

و الميزة المنهجية في هذه الطريقة هي إجراء النصفين في تأني بحيث تتوحد ظروف الإجراء توحيدا تاما.

و لقد استخدمنا معادلة **جيتمان** و تستعمل هذه الطريقة عند عدم تساوي تباين درجات الأفراد على النصفين الفردي و الزوجي و المعادلة هي:

$$ر = 2 \left(1 - \frac{ع^2_{أ} + ع^2_{ب}}{ع^2_{ك}}\right)$$

حيث: $ع^2_أ$ تباين النصف الفردي

$ع^2_ب$ تباين النصف الزوجي

$ع^2_ك$ تباين الدرجات الكلية للاختبار

و عند تطبيق هذه المعادلة على نصفي المقياس الفردي و الزوجي، كانت النتيجة 0,79 و هذا ما يدل أن المقياس عال الثبات.

2.1.4- الصدق:

يقصد به أن المقياس يقيس ما أعد لقياسه و لا يقيس سمة أو خاصية أخرى، وللتأكد من صدق هذا المقياس استخدمنا طريقة الصدق الظاهري عن طريق عرض الأداة في صورتها الأولية للتحكيم على عدد من الأساتذة ذوي الاختصاص بلغ عددهم 10 أساتذة من جامعتي الجزائر و تيزي وزو.

بعد جمع استمارات التحكيم تم تفريغ اقتراحات الأساتذة المحكمين على النحو التالي:

بالنسبة للتعليمات تم التحفظ على البديلين الثالث و الرابع حيث استبدلت كلمة أرفض بكلمة معارض و عبارة أرفض بشدة بعبارة معارض بشدة و ذلك باتفاق الأساتذة.

و اتفق أغلب الأساتذة على استبدال بعض العبارات بعبارات أخرى كالأتي:

جدول رقم (03): العبارات التي اقترح المحكمين إعادة صياغتها في مقياس الرضا المهني

رقم البند	العبارة قبل التغيير	العبارة بعد التغيير
1	المشتغلون	الموظفون
8	المرتبات	الأجور
13	رتيبة	روتينية
23	لا أشعر بأن مدير المدرسة يعامل	أشعر بأن مدير المدرسة لا يعامل
29	ينتابني شعور أحيانا	أحيانا ينتابني شعورا
32	أشعر أنني أكرر نفسي	أشعر بروتين ممل في عملي

و لقد اقترح أغلب المحكمين حذف البند رقم 31 (أعتقد بأن علاقات المعلم بالجهات الوصية في المجتمع محدودة للغاية، لأنها لا تنتمي للبعد: (الرضا عن طبيعة

العمل و ظروفه). و بغض النظر عن هذه الملاحظات التي قدمها المحكمين، إلا أن الأغلبية 10/9 أكدوا أن المقياس يقيس ما أعده لقياسه.

2.4 - مقياس تقدير الذات:

1.2.4 - الثبات:

قام الطالب كذلك بتطبيق طريقة التجزئة النصفية لحساب ثبات مقياس تقدير الذات و كانت النتائج كما يلي:

بعد تطبيق معادلة جتمان المشروحة سابقا على مقياس تقدير الذات وجد أن معامل الثبات يساوي 0,83 و هذه القيمة تجعلنا على ثقة تامة بأن المقياس عال الثبات.

2.2.4 - الصدق:

للتأكد من صدق مقياس تقدير الذات قمنا بنفس الخطوة السابقة أي اعتماد طريقة صدق المحتوى عن طريق تقدير استمارة تحكيم لنفس الأساتذة المذكورين سابقا ذوي الاختصاص.

و بعد جمع استمارات التحكيم تم التوصل إلى النتائج التالية:

-اتفق كل المحكمين على أن التعليمة واضحة و شاملة و في متناول المعلمين و هذا ما يجعل إجراءات تطبيق المقياس سهلة.

-كما اتفق أغلب الأساتذة على استبدال بعض العبارات بعبارات أخرى و المتمثلة في الجدول التالي:

جدول رقم (04): العبارات التي اقترح المحكمين إعادة صياغتها في مقياس تقدير الذات.

رقم البند	العبارة قبل التغيير	العبارة بعد التغيير
5	ينتابني إحساس بأن شكلي غير مقبول أحيانا	أحيانا ينتابني إحساس بأن شكلي غير مقبول
7	أحظى باحترام الناس لي بدرجة مقبولة	أحظى باحترام الناس لي بدرجة تجعلني راض عن نفسي
27	أشعر في كثير من المواقف بأن ليس لي أصدقاء كثيرون	أشعر في كثير من المواقف بأن ليس لي أصدقاء
35	لا أميل إلى التقليل من شأن نفسي	أشعر دائما بالثقة في النفس مهما كانت الأمور التي سأواجهها

و لقد اقترح أيضا معظم المحكمين حذف البند رقم (3): (أشعر بأنني أتعامل مع والدي بطريقة لا تليق به) لأن هذا البند لا يتناسب مع عينة المعلمين.
و لقد اتفق أغلبية المحكمين 10/7 على أن المقياس يقيس ما أعد قياسه.

3.4 - مقياس الدافعية للانجاز:

1.3.4 - الثبات:

قمنا بتطبيق طريقة التجزئة النصفية لحساب ثبات هذا المقياس أيضا، و بعد تطبيق معادلة سبيرمان براون على نتائج مقياس الدافعية للانجاز تحصلنا على معامل ثبات 0,86، و هذا ما يؤكد أن المقياس يمتاز بثبات عالي.

ملاحظة: استخدمنا معادلة سبيرمان براون بعدما تأكدنا من تقارب تباين درجات النصف الزوجي و النصف الفردي.

2.3.4 - الصدق:

اعتمدنا نفس الطريقة السابقة في التأكد من صدق المقياس و هي طريقة صدق المحتوى عن طريق تقديم استمارة تحكيم لنفس الأساتذة السابقين، و بعد تفريغ الاستمارات تم التوصل إلى النتائج التالية:

أكد كل المحكمين على أن التعليمة واضحة و مناسبة و شاملة.

كما اقترح بعض الأساتذة تغيير بعض العبارات الغامضة بعبارات أخرى دالة و ذلك على النحو التالي:

جدول رقم (05): العبارات التي اقترح المحكمين إعادة صياغتها في مقياس الدافعية.

رقم البند	العبارة قبل التغيير	العبارة بعد التغيير
1	أحب القيام بأي عمل متوقع مني مهما كلفني ذلك من جهد	أحب القيام بأي عمل مهما كلفني ذلك من جهد
9	لا طائل من وراءه	لا فائدة منه
22	غالبا ما أؤجل عمل اليوم إلى الغد	أدائي لعملي يكون في وقته
29	لا أتأخر أبدا في إنجاز ...	لا أتهاون أبدا في إنجاز ....

و قد اقترح كل من المحكمين حذف البند رقم 25: (لا أميل إلى الاعتقاد بالرأي القائل "كن أو لا تكن"، لأنه لا ينتمي إلى بعد: التنافس. و لقد أكد كل المحكمين أن كل البنود تنسجم مع الأبعاد التي وضعت من أجل قياسها، إلا البند رقم 2(كما ذكرناه سابقا). و عموما اتفق كل المحكمين 10/10 على أن المقياس يقيس ما أعد لقياسه و هذا ما يجعلنا على ثقة تامة بأن المقياس صادقا.

5- المنهج المعتمد:

تعني كلمة منهج من منظور البحث العلمي الطريقة أو الأسلوب أو الإجراءات التي يتبعها الباحث في دراسة المشكلة من أجل التوصل إلى الحقيقة (بشير صالح الرشيدي، 2000، ص 21).

و عند **حسن الجبالي** تعني الطريقة العلمية و القواعد التي تتبع في ترتيب الإجراءات للتوصل إلى الإجابات عن تساؤلات البحث، و ذلك للحصول على متغيرات البحث و ما يتبع ذلك من التوصل للقوانين و النظريات التي تؤدي إلى التعميم الصحيح أو التوصل إلى الحلول الناجحة للمشكلات النفسية و الاجتماعية القائمة التي يتصدى لها البحث (حسن الجبالي، 2003، ص 41).

و نظرا لأن موضوع البحث يتناول تأثير الرضا المهني و تقدير الذات على الدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الابتدائي، فإن المنهج الملائم هو المنهج الوصفي؛ أي دراسة الموضوع من الناحية الوصفية، و هي الطريقة المنتظمة لدراسة حقائق راهنة متعلقة بظاهرة أو موقف أو أفراد، و أحداث أو أوضاع معينة، بهدف اكتشاف حقائق جديدة، أوالتحقق من حقائق قديمة و آثارها، و العلاقات التي تتصل بها، و تفسيرها وكشفه الجوانب التي تحكمها، و تتمثل هذه الطريقة المنظمة في وصف الظاهرة محل الدراسة وتشخيصها، و إلقاء الضوء على جوانبها المختلفة و جمع البيانات اللازمة للوصول إلى نتائج (محمد شفيق، 1994، ص 104).

و حسب **روبارت Robert** فإن البحث الوصفي لا يقف عند وصف الظاهرة موضوع البحث، بل يتضمن قدرا من التفسير لهذه البيانات، إي محاولة ربط الوصف بالمقارنة و التفسير، الأمر يساعد على فهم هذه الظواهر و القدرة على التنبؤ بحدوثها،

وبناءا على ذلك، فإننا نصف الحقائق و نحلل البيانات ثم نفسر العلاقة بينها و نستخلص النتائج (Robert, 1998, p 45).

6- مجتمع البحث و عينة الدراسة و كيفية اختيارها:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي و معلمات التعليم الابتدائي، المثبتين و غير المثبتين بدائرة بوزريعة و البالغ عددهم 804 معلم موزعين على 66 ابتدائية، حسب الإحصائيات المستمدة من مديرية التربية لولاية الجزائر وسط، للموسم الدراسي 2009/2008. و كمجتمع أصلي للدراسة قسمنا دائرة بوزريعة إلى أربع بلديات، و هي بلدية بوزريعة، الأبيار، بن عكنون، و بلدية بني مسوس حيث ضمت كل بلدية عددا من المدارس موزعة كما يلي:

جدول رقم (06): يوضح عدد المدارس الابتدائية التابعة لكل بلدية و مجموع المعلمين فيها:

البلدية	عدد المدارس	عدد المعلمين	عدد المعلمات	مجموع المعلمين و المعلمات
بوزريعة	27	36	297	333
الأبيار	21	25	189	214
بن عكنون	9	11	102	113
بني مسوس	9	13	131	144
المجموع	66	85	719	804

و لما كان من الصعب إجراء الدراسة على جميع أفراد المجتمع الأصلي، نظرا للانتشار الواسع للمدارس عبر أربع بلديات المعينة بالدراسة، و حتى تكون العينة ممثلة بشكل صحيح، اعتمد الطالب في اختياره على العينة العشوائية البسيطة لعدد من مدارس الابتدائي في دائرة بوزريعة، ذلك أنه من المستحيل الحصول على أسماء جميع معلمي التعليم الابتدائي بدائرة بوزريعة و انتقائهم عشوائيا، و لهذا السبب قمنا بالسحب العشوائي لعدد من المؤسسات الابتدائية، و ذلك بكتابة اسم كل مؤسسة في ورقة، ثم وضعناها في كيس و بعد الخلط الجيد نقوم بسحب اسم المدرسة، و هكذا حتى بلغ عدد أفراد العينة 250 معلما و معلمة، و بعد إلغاء 54 منهم، إما لعدم إتباعهم التعليمات أو الاكتفاء بالإجابة على

مقياس واحد من بين المقاييس الثلاثة، أصبح عدد أفراد العينة 196 فردا، أي ما يمثل أكثر من 24% من المجتمع الأصلي موزعين على 24 ابتدائية و هي بدورها موزعة على أربع بلديات كما هي مبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (07): يوضح توزيع عينة الابتدائيات في كل بلدية و عينة المعلمين والمعلمات في كل بلدية.

البلدية	الرقم	اسم الابتدائية	عدد المعلمين	عدد المعلمات	المجموع
بوزريعة	1	حليمة السعدية	1	7	8
	2	عسوس دحمان	0	7	7
	3	بن بطوطة	1	6	7
	4	عمرون أحمد	2	8	10
	5	هرمز جميلة	1	7	8
	6	ورك عثمان (1)	0	10	10
	7	محمد هندو	2	7	9
	8	الأدريسي الأول	2	8	10
	9	محمد باعزيز	2	10	12
	10	الياسمين	2	9	11
الأبيار	11	سيدي يعقوب (1)	0	7	8
	12	الإخوة هاشمي	1	7	8
	13	الشيخ الابراهيمي	1	8	9
	14	خير الدين	0	6	6
	15	حديقة الساحل	1	3	4
	16	سيدي يعقوب (3)	1	5	6
	17	ميمونة أم المؤمنين	3	5	8
	18	علي حموتن	2	10	12
بن عكنون	19	مركز علي رملي	1	5	6
	20	علي بوناب	2	6	8
	21	مصطفى خوجة	0	5	5
بني مسوس	22	العربي بن مهيدي	2	6	8
	23	عيسات إيدير	2	8	10
	24	سيدي يوسف	1	6	7
		المجموع	30	166	196

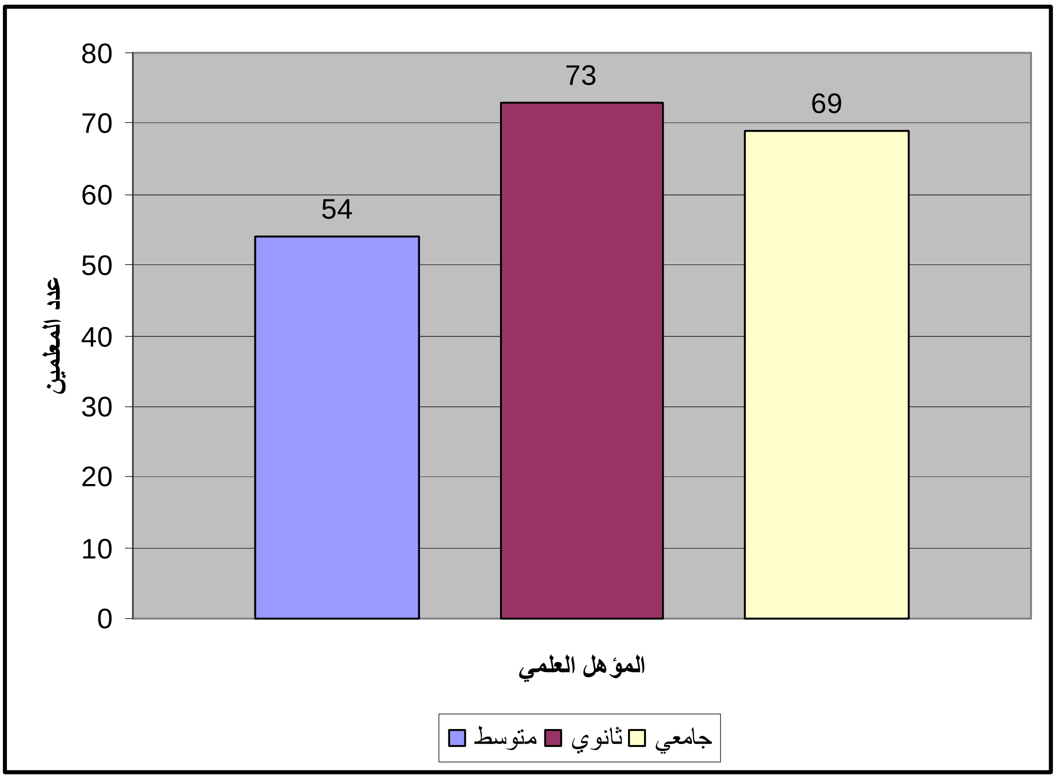
و تبين الجداول و الرسومات البيانية التالية توزيعا مفصلا لأفراد العينة حسب المؤهل العلمي و سنوات الخبرة في التدريس.

أ- **المؤهل العلمي**: و قد قسم إلى ثلاث أقسام (متوسط، ثانوي، جامعي).

جدول رقم (08): يوضح توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي و النسب المئوية لكل فئة.

المؤهل العلمي	عدد المعلمين	النسبة
متوسط	54	%27,6
ثانوي	73	%37,2
جامعي	69	%32,2
المجموع	196	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن أغلبية عينة المعلمين لهم مستوى ثانوي بنسبة %37,2 ثم المستوى الجامعي في المرتبة الثانية بنسبة %35,2 أما المرتبة الثالثة نجد المستوى المتوسط بنسبة %27,6.



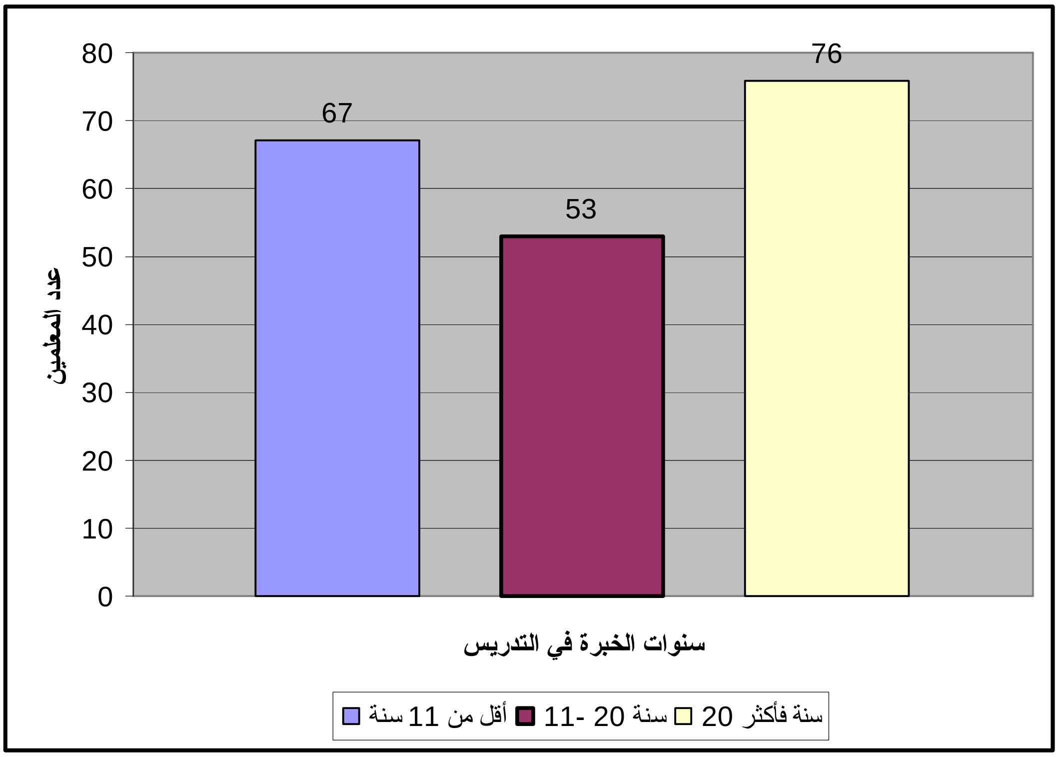
رسم بياني رقم (02): يوضح توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي.

ب - سنوات الخبرة:

جدول رقم (09): يوضح توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة في التعليم و النسبة المئوية لكل فئة.

سنوات الخبرة في التعليم	عدد المعلمين	النسبة
أقل من 11 سنة	67	%34,2
11 -20 سنة	53	%27
20 سنة فأكثر	76	%38,8
المجموع	196	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن أغلبية المعلمين لهم خبرة كبيرة في التعليم من 20 سنة فأكثر و هذا بنسبة %38,8، ثم تأتي خبرة المهنة أقل من 11 سنة في المرتبة الثانية بنسبة %34,2، أما المعلون الذين لديهم خبرة تتراوح من بين 11- 20 سنة يأتون في المرتبة الثالثة بنسبة %27 من أفراد العينة ككل.



رسم بياني رقم (03): تبين تقسيم أفراد العينة حسب سنوات الخبرة في التعليم.

7- التقنيات الإحصائية المستعملة:

إن الهدف من استخدام التقنيات الإحصائية هو التوصل إلى مؤشرات كمية تساعد على تحليل و التفسير و الحكم، و التقنيات التي استعملت في الدراسة هي كالتالي:

1.7- الرباعيات: استخدمنا الرباعيات لتقسيم درجات المقاييس الثلاثة إلى مستويات (منخفض، متوسط، مرتفع).

2.7- اختبار كلمكروف سميرنوف Kolmogorov-Smirnov: للتأكد من التوزيع الطبيعي للدرجات المتحصل عليها في المقاييس الثلاثة

3.7- معامل الارتباط (بيرسون) البسيط: هو معامل يكشف عن وجود أو عدم وجود علاقة ارتباطية بين متغيرين.

4.7- معامل الارتباط (بيرسون) المتعدد: هو معامل يكشف عن وجود أو عدم وجود علاقة ارتباطية بين أكثر من متغيرين. استخدم في الفرضية الأولى للتأكد من وجود أوعدم وجود علاقة ارتباطية متعددة بين الرضا المهني و تقدير الذات و الدافعية لإنجاز.

5.7- الانحدار: يستخدم الانحدار للتنبؤ بقيمة الأفراد في متغير ما انطلاقا من معرفة أدائهم في المتغير الأول:

استخدمنا تقنية الانحدار للخروج بمعادلة تنبؤية، تمكننا من معرفة درجات الدافعية عند معلم التعليم الابتدائي، انطلاقا من درجاتهم في الرضا المهني و تقدير الذات.

6.7- اختبار T: يستخدم لقياس الفروق بين مجموعتين، استخدمنا هذه التقنية في الفرضية الثالثة و الرابعة لمعرفة الفروق الموجودة في درجات الدافعية للإنجاز باختلاف مستويات الرضا المهني و مستويات تقدير الذات.

7.7- اختبار Levene: يستعمل للتأكد من تجانس بين مجموعة و أخرى.

8.7-تحليل التباين أحادي العامل: هو اختبار يصلح لمقارنة المتوسطات، و هو مكمل لاختبار t، يستخدم لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق المشاهدة لأكثر من متوسطين. استخدمناه لاختبار الفرضية الخامسة و السادسة، و ذلك لمعرفة الفروق الموجودة في درجات الدافعية للإنجاز باختلاف مستويات المؤهل العلمي و مستويات الخبرة في التعليم.

9.7- اختبار شيفي Sheffe: و هو اختبار تابع لاختبار تحليل التباين أحادي العامل، يستخدم لمعرفة المقارنات الدالة و غير الدالة.

استخدم اختبار شيفي في الفرضية السادسة لمعرفة المقارنات الدالة و غير الدالة.

10.9- تحليل التباين المتعدد: يستخدم لتوضيح دلالة الفروق الأساسية والفروق الراجعة للتفاعل بين العوامل المختلفة. استخدمنا تحليل التباين المتعدد في اختبار الفرضية السابعة لمعرفة هل هناك علاقة تفاعلية بين مستويات الرضا المهني ومستويات تقدير الذات فيما يخص درجات الدافعية للانجاز.

خلاصة:

لقد تعرضنا في هذا الفصل إلى الهدف من الدراسة الاستطلاعية و وصف أدوات البحث ثم نتائج الدراسة الاستطلاعية، ثم انتقلنا إلى وصف المنهج المستعمل و ذلك طبقا لما يتماشى و طبيعة الدراسة، و قمنا بوصف مجتمع الدراسة و العينة المنتقاة منه وطريقة اختيارها. كما تم التطرق إلى أهم الأساليب الإحصائية المستعملة في البحث، و كل ذلك من أجل الوصول إلى نتائج على أعلى درجة ممكنة من الدقة يمكن الوقوف بها. و في الفصل الموالي يتم عرض وتحليل ومناقشة كل النتائج المتوصل إليها.

الفصل الثامن:

عرض وتحليل و مناقشة النتائج

تمهيد

1- عرض و تحليل و مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات

1.1-عرض و تحليل نتائج الفرضيات

1.2- مناقشة نتائج الفرضيات

3- الاستنتاج العام

خاتمة

توصيات و الاقتراحات

تمهيد:

بعد التطرق في الفصل السابق إلى مختلف الإجراءات المنهجية المتبعة في الجانب الميداني للدراسة، و بعد جمع البيانات و تصنيفها و ترتيبها سنحاول في هذا الفصل، عرض وتحليل مناقشة النتائج المحصل عليها من خلال مختلف المعالجات الإحصائية وفق مقتضيات فرضيات الدراسة السبعة.

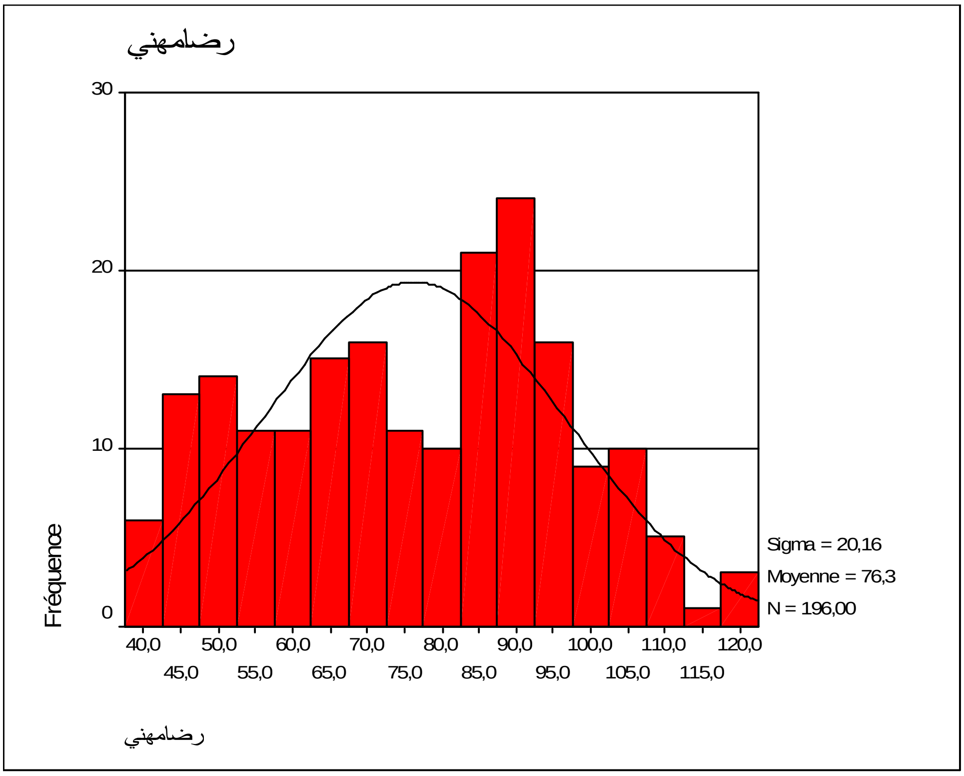
1- عرض و تحليل نتائج الدراسة الميدانية:

استدعت دراستنا هذه تقسيم كل متغير من متغيرات الدراسة إلى مستويات عن طريق الرباعيات، و التي تدخل ضمن طريقة المعايرة داخل الجماعة، و ذلك بأسلوب التكميم، إلا أن استخدام الرباعيات في التقسيم، يشترط أن يكون توزيع البيانات المتحصل عليها طبيعيا. و للتأكد من ذلك استعملنا اختبار كلمقروف سمير نوف Kolmogorov-Smirnov للتوزيع الطبيعي، و الجدول التالي يوضح النتائج التي تحصلنا عليها بعد تطبيقنا لهذا الاختبار.

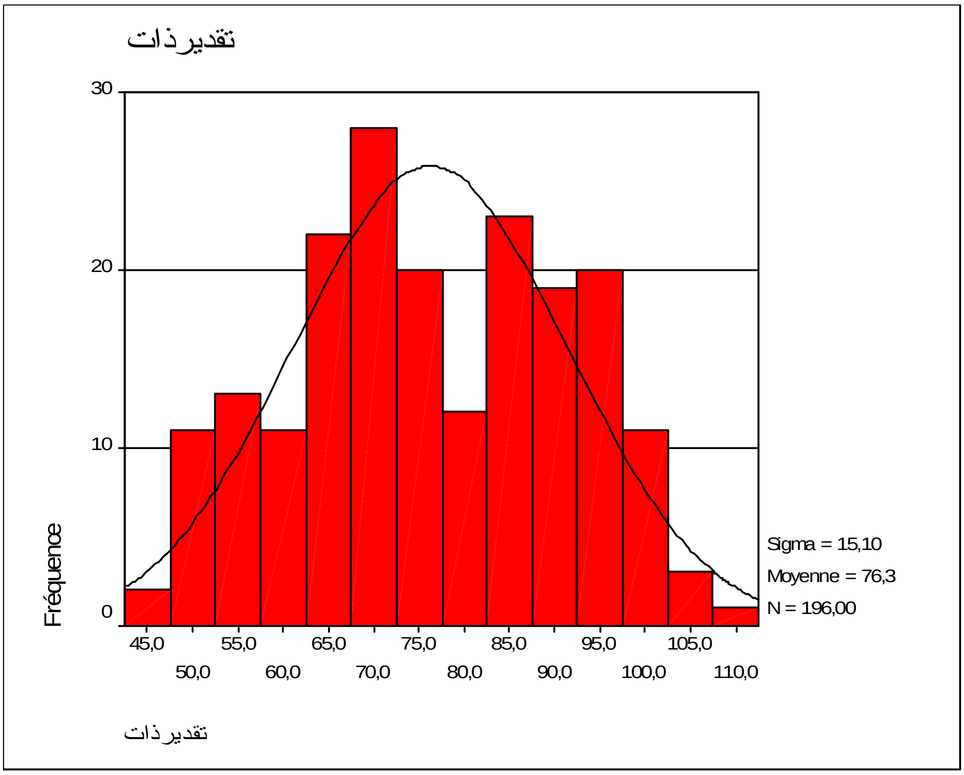
جدول رقم (10): يوضح نتائج اختبار Kolmogorov-Smirnov للمتغيرات الثلاث.

المتغيرات / الإحصاءات	المتوسط	الانحراف المعياري	Z K-S	الدلالة
الرضا المهني	76,30	20,16	1,29	0,69
تقدير الذات	76,26	15,10	0,97	0,29
الدافعية للإنجاز	61,66	10,98	1,26	0,083

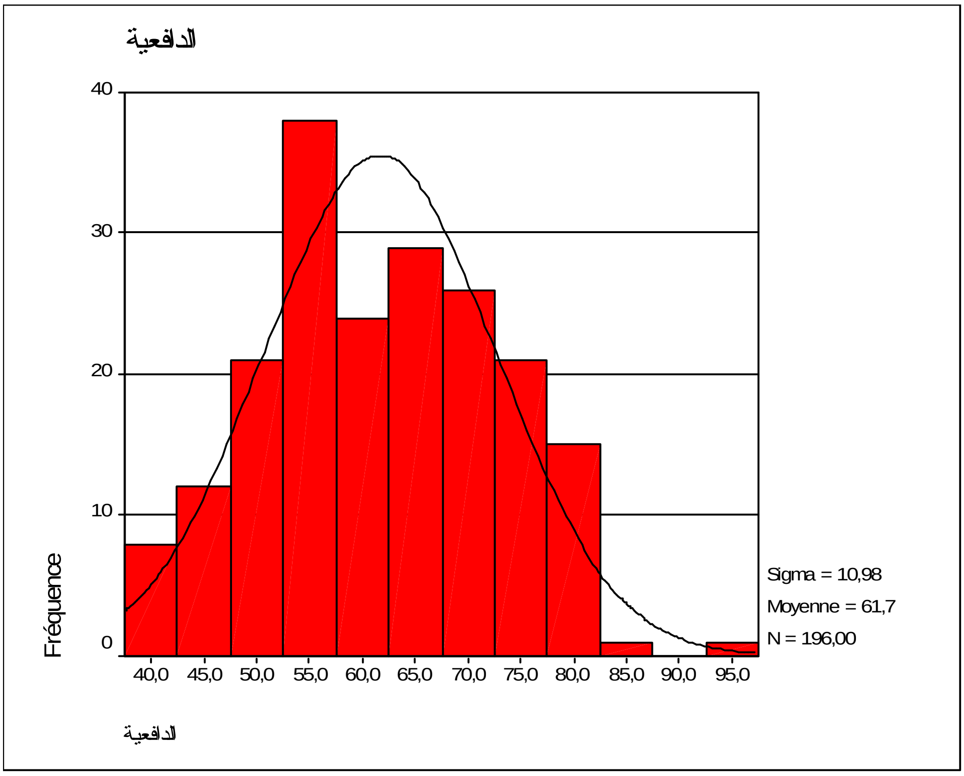
من خلال نتائج الجدول أعلاه نستنتج أن الدرجات المتحصل عليها في تطبيقنا لمقياس الرضا المهني، و مقياس تقدير الذات، و مقياس الدافعية للإنجاز، تتبع التوزيع الطبيعي، حيث أن مستوى الدلالة لكل متغير أكبر من 0,05 و الرسومات البيانية التالية توضح ذلك:



رسم **بياني رقم (04)**: منحنى التوزيع الطبيعي لدرجات الرضا المهني.



رسم **بياني رقم (05)**: منحنى التوزيع الطبيعي لدرجات تقدير الذات



. **رسم بياني رقم (06)**: منحنى التوزيع الطبيعي لدرجات الدافعية للإنجاز

و عليه يمكن التمييز بين مختلف مستويات الرضا المهني و مستويات تقدير الذات و مستويات الدافعية للإنجاز عن طريق الرباعيات، حيث اعتبرنا أن الذين لديهم درجات أقل من 25% ضمن الفئة المنخفضة، بينما الذين تتجاوز درجاتهم 75% من درجات أفراد العينة، ضمن الفئة المرتفعة، أما الفئة المتوسطة فتتراوح درجاتهم بين 25% و 75% من درجات أفراد العينة ككل. و الجدول التالي يبين مستويات كل متغير.

جدول رقم (11): يوضح مستويات الرضا المهني و تقدير الذات و الدافعية للإنجاز.

الفئات / المتغيرات	الفئة المنخفضة	الفئة المتوسطة	الفئة المرتفعة
الرضا المهني	من 32 إلى 60	من 61 إلى 90	من 91 إلى 160
تقدير الذات	من 38 إلى 65	من 66 إلى 88	من 89 إلى 114
الدافعية للإنجاز	من 31 إلى 53	من 54 إلى 70	من 71 إلى 93

ملاحظة:بعد تعديل المقياسين وحذف بعض البنود تبعا لقرارات المحكمين أصبحت:

-أعلى درجة في مقياس الرضا المهني هي 160 و أدناها 32.

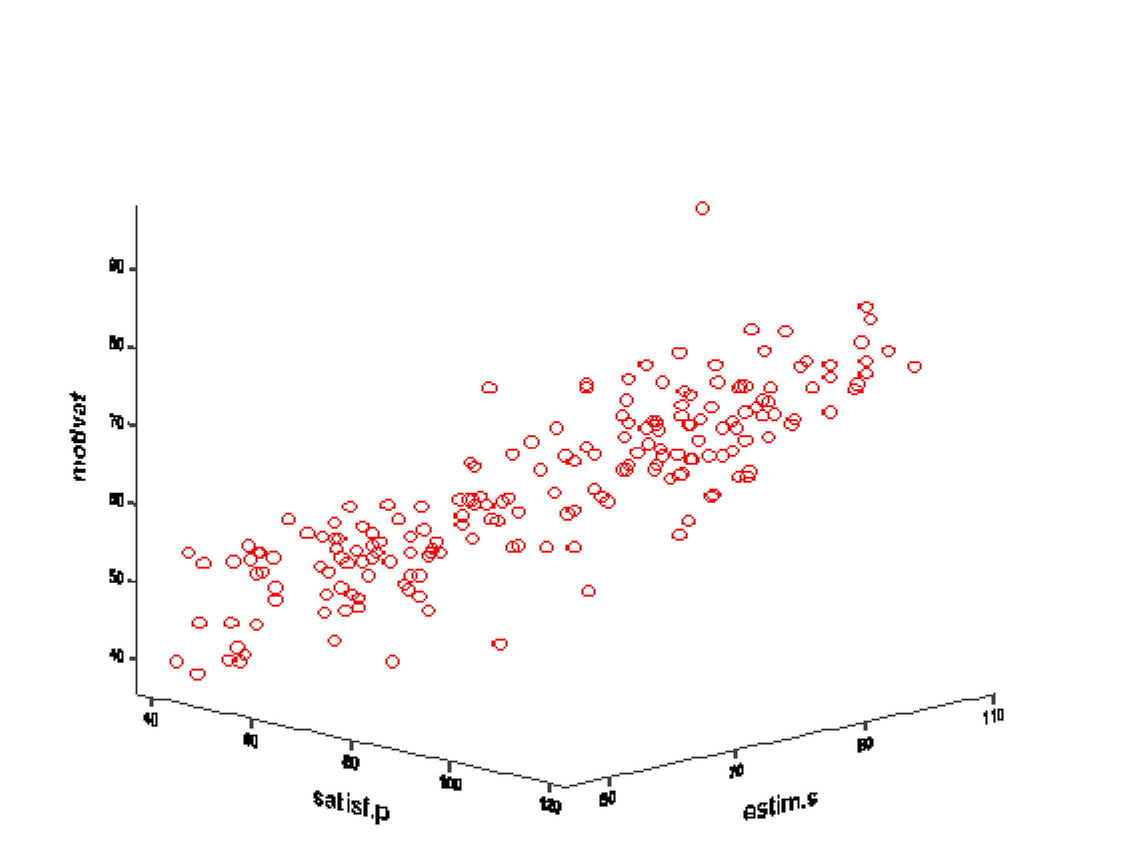
- أعلى درجة في مقياس تقدير الذات هي 114 و أدناها 38.

-أعلى درجة في مقياس الدافعية للإنجاز هي 93 و أدناها 31.

1.1 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه: هناك علاقة إرتباطية متعددة بين الرضا المهني وتقدير الذات و الدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الابتدائي.

لاختبار هذه الفرضية يجب أولا التأكد من توفر شرط العلاقة الخطية بين المتغيرات الثلاثة بعد توفر الشروط الأخرى (بيانات كمية، مستوى قياس المسافات متساوية).و للتأكد من أن العلاقة خطية بين المتغيرات الثلاثة قمنا برسم لوحة الانتشار والرسم التالي يبين ذلك.



رسم بياني رقم (07): يوضح العلاقة الخطية بين المتغيرات الثلاثة.

من خلال الرسم البياني السابق يتبين لنا أن هناك علاقة خطية بين المتغيرات الثلاثة؛ حيث شكلت السحابة خط يتجه من الأسفل إلى الأعلى.

لاختبار الفرضية – بعد التأكد من توفر جميع الشروط - تم الاعتماد على معامل الارتباط بيرسون المتعدد (R) لدراسة العلاقة بين الرضا المهني ، تقدير الذات والدافعية للإنجاز، و الجدول التالي يوضح النتائج التي توصلنا إليها.

جدول رقم (12): يوضح نتائج معامل الارتباط بيرسون المتعدد بين المتغيرات الثلاثة.

المتغيرات	حجم العينة	R	الدلالة
الرضا المهني	196	0,86	0,01 (دال)
تقدير الذات	196		
الدافعية للإنجاز	196		

نلاحظ من خلال الجدول أن معامل الارتباط المتعدد بين المتغيرات الثلاثة قوي حيث قدر بــ 0,86، و هذه القيمة دالة عند مستوى الدلالة 0,01، و بالتالي نقول توجد علاقة ارتباطية متعددة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات الثلاثة، وللتوضيح أكثر قمنا بحساب معامل الارتباط البسيط بين المتغيرات الثلاثة و الجدول التالي يبين النتائج المتحصل عليها:

جدول رقم (13): يبين نتائج الارتباط البسيط بين المتغيرات الثلاثة.

المتغيرات	الرضا المهني	تقدير الذات	الدافعية لإنجاز	الدلالة
الرضا المهني	/	0,81	/	0,01(دال)
تقدير الذات	/	/	0,79	0,01(دال)
الدافعية للإنجاز	0,84	/	/	0,01(دال)

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن هناك علاقة ارتباطية موجبة و قوية بين:

- الرضا المهني و تقدير الذات و المقدر بــ 0,81.

- تقدير الذات و الدافعية للإنجاز و المقدرة بـــ 0,79.
- الرضا المهني و الدافعية للإنجاز و المقدرة بـــ 0,84.

و هذه النتائج كلها دالة عند مستوى 0,01، و بالتالي نقول أنه من خلال هذه النتائج تأكدنا من وجود علاقة ارتباطية متعددة بين الرضا المهني و تقدير الذات و الدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الابتدائي، و من ثم تم التحقق من صحة الفرضية الأولى.

2.1 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

كان محتوى الفرضية الثانية أنه:

يمكن التنبؤ بدرجات الدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الابتدائي انطلاقا من درجاتهم في الرضا المهني و درجاتهم في تقدير الذات.

و قصد التحقق من هذه الفرضية اعتمدنا على تحليل التباين للانحدار Anova ، وذلك لمعرفة هل نسبة التباين بين المجموعات راجعة للانحدار أم هي راجعة للأخطاء وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (14): يبين نتائج تحليل التباين للانحدار.

المصدر	مجموع المربعات SS	درجة الحرية df	معدل المربعات MS	F	الدلالة
الانحدار	17518,863	2	8759,43	281,79	0,01(دال)
البواقي	5999,234	193	31,084		
الكلي	23518,097	195	120,60		

يتضح من خلال الجدول أن قيمة F تساوي281,79 ، و هي قيمة دالة عند مستوى 0,01، هذا يعني أن نسبة التباين بين المجموعات راجعة للانحدار أكبر من نسبة رجوعها إلى الأخطاء، و بالتالي تحققت الفرضية الثانية القائلة بإمكانية التنبؤ بدرجات الدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الابتدائي انطلاقا من درجاتهم في الرضا المهني و تقدير الذات، و الجدول التالي يبين معاملات الانحدار.

جدول رقم (15): المعاملات المكونة لمعادلة الانحدار

ثوابت الانحدار / الإحصاءات		قيمة الثوابت	الخطأ المعياري للتنبؤ SEE	الأوزان المعيارية Beta	مستوى الدلالة
نقطة التقاطع مع محورy	A	19,32	5.58		0,01
الرضا المهني (ميل الخطأ)	B_1	0,30		0,56	0,01
تقدير الذات (ميل الخطأ)	B_2	0,24		0,34	0,01

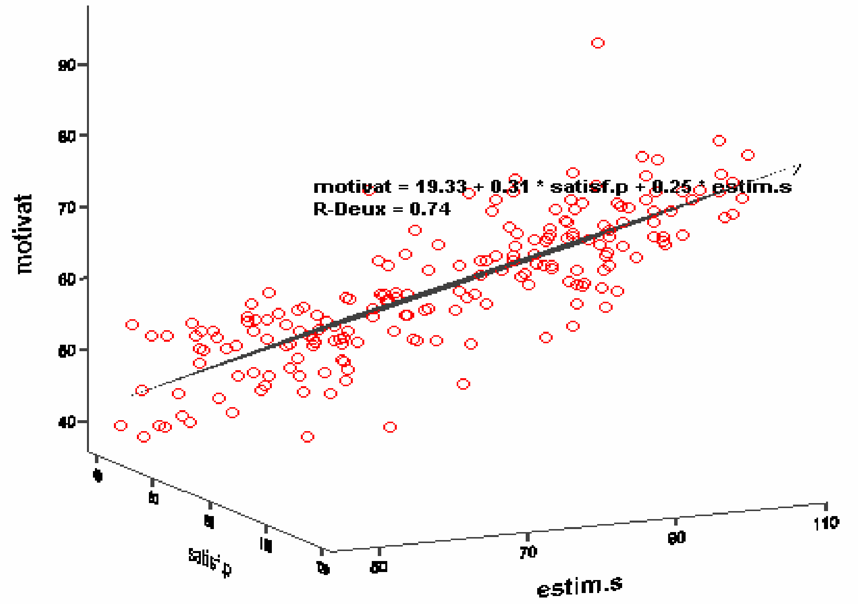
من خلال هذا الجدول يتبين لنا أن قيمة (A) و هي نقطة تقاطع خط الانحدار مع محور درجات الدافعية تساوي19,32، أما ميل خط الانحدار بالنسبة لدرجات الرضا المهني يساوي0,30، كذلك ميل خط الانحدار بالنسبة لدرجات تقدير الذات يساوي 0,24، أما الخطأ المعياري للتنبؤ و الذي يعني التنبؤ في مجال قدره $\pm$5,58، و هذه النتائج كلها دالة عند مستوى0,01، و بالتالي تصبح المعادلة كما يلي:

$$Y = 19,32 + 0,30\, X_1 + 0,24\, X_2 \pm 5,58$$

بصيغة أخرى:

درجة الدافعية للإنجاز= 19,32+(0,30× درجة الرضا المهني)+(0,24×درجة تقدير الذات)$\pm$5,58

و الرسم البياني التالي يوضح خط و معادلة الانحدار:



رسم بياني رقم (08): يوضح خط و معادلة الانحدار.

تبين الأوزان المعيارية المتغير الأكثر وزنا في المعادلة، حيث أنه من خلال الجدول نلاحظ أن متغير الرضا المهني هو الأكثر وزنا في المعادلة إذ بلغت قيمته 0,56 و هي قيمة أكبر من قيمة وزن متغير تقدير الذات في المعادلة حيث قدر بـــ 0,34.

3.1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة في هذا البحث على أنه:

توجد فروق في درجات الدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الابتدائي باختلاف مستويات الرضا المهني (المنخفض و المرتفع).

و قصد التحقق من هذه الفرضية اعتمدنا على اختبار T لدراسة الفروق بين الفئة الأولى و هي الدافعية للإنجاز عند المعلمين ذوي الرضا المهني المنخفض، و الفئة الثانية

المتمثلة في الدافعية للإنجاز عند المعلمين ذوي الرضا المهني المرتفع، و الجدول التالي يبين النتائج المتوصل إليها:

جدول رقم (16): يوضح نتائج الفروق بين الفئة الأولى ذات الرضا المهني المنخفض، و الفئة الثانية ذات الرضا المهني المرتفع في درجات الدافعية للإنجاز.

	مستويات الرضا المهني	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	مستوى الدلالة	T	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الدافعية للإنجاز	رضا مهني منخفض	51	49,98	5,18	0,77	0,38	-20,76	109	0,01 (دالة)
	رضا مهني مرتفع	60	71,92	5,84					

يتضح من خلال هذا الجدول أن العينتين متجانستين، و هذا من خلال النسبة الفائية المحصل عليها و المقدرة بـــ 0,77 ، أما الدلالة الإحصائية فلقد بلغت 0,38.

أما نتائج تطبيق اختبار T لعينتين مستقلتين متجانستين، فقد قدرت بـــ 20,76- عند مستوى الدلالة 0,01 و درجة حرية 109، أي هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الدافعية للإنجاز بين الفئة الأولى و الفئة الثانية، و جاءت الفروق لصالح المعلمين ذوي الرضا المهني مرتفع، فيما يخص الدافعية حيث بلغ متوسطهم بـــ 71,92 و انحراف معياري قدره 5,84، بينما بلغ متوسط المعلمين ذوي الرضا المهني المنخفض في الدافعية للإنجاز بـــ 49,98 و بانحراف معياري قدره 5,18، و قد كان الفرق دالا بتطبيق اختبار T عند مستوى الدلالة 0,01.

و بالتالي تحققت الفرضية الثالثة التي كان محتواها:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الابتدائي باختلاف مستويات الرضا المهني (المنخفض و المرتفع) لصالح المعلمين ذوي الرضا المهني المرتفع.

4.1- عرض و تحليل نتائج الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة في هذه الدراسة على أنه:

هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الابتدائي باختلاف مستويات تقدير الذات (المنخفض و المرتفع).

للتحقق من هذه الفرضية استخدمنا اختبار T لدراسة الفروق بين الفئة الأولى و هي الدافعية للإنجاز عند المعليمن ذوي تقدير الذات المنخفض، و الفئة الثانية و المتمثلة في الدافعية للإنجاز عند المعلمين ذوي تقدير الذات المرتفع، و النتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (17): يوضح نتائج الفروق بين الفئة الأولى ذات تقدير الذات المرتفع والفئة الثانية ذات تقدير الذات المنخفض في درجات الدافعية للإنجاز.

	مستويات تقدير الذات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	مستوى الدلالة	T	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الدافعية للإنجاز	تقدير الذات المنخفض	51	50,69	6,94	0,42	0,51	-15,07	99	0,01 (دالة)
	تقدير الذات المرتفع	50	72,10	7,34					

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن العينتين متجانستين، و هذا من خلال النسبة الفائية المقدرة بـــ 0,42 أما الدلالة الإحصائية فلقد بلغت 0,51.

أما نتائج تطبيق اختبار T لعينتين مستقلتين متجانستين، فلقد قدرت بـــ 15,07- عند مستوى الدلالة 0,01 و درجة حرية 99، و هذا ما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الدافعية للإنجاز بين الفئة الأولى و الفئة الثانية، و جاءت الفروق لصالح المعلمين ذوي تقدير الذات المرتفع. فيما يخص الدافعية، حيث بلغ المتوسط الحسابي 72,10 و انحراف معياري قدره 7,34 بينما بلغ متوسط المعلمين ذوي تقدير الذات المنخفض في الدافعية للإنجاز بـــ 50,59، و بانحراف معياري قدره 6,94. إذن تحققت الفرضية الرابعة و التي كان محتواها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات

الدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الابتدائي باختلاف مستويات تقدير الذات (المنخفض والمرتفع) لصالح المعلمين ذوي تقدير الذات المرتفع.

5.1- عرض و تحليل نتائج الفرضية الخامسة:

كان مفادها وجود فروق في درجات الدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الابتدائي باختلاف المؤهل العلمي (متوسط، ثانوي، جامعي).

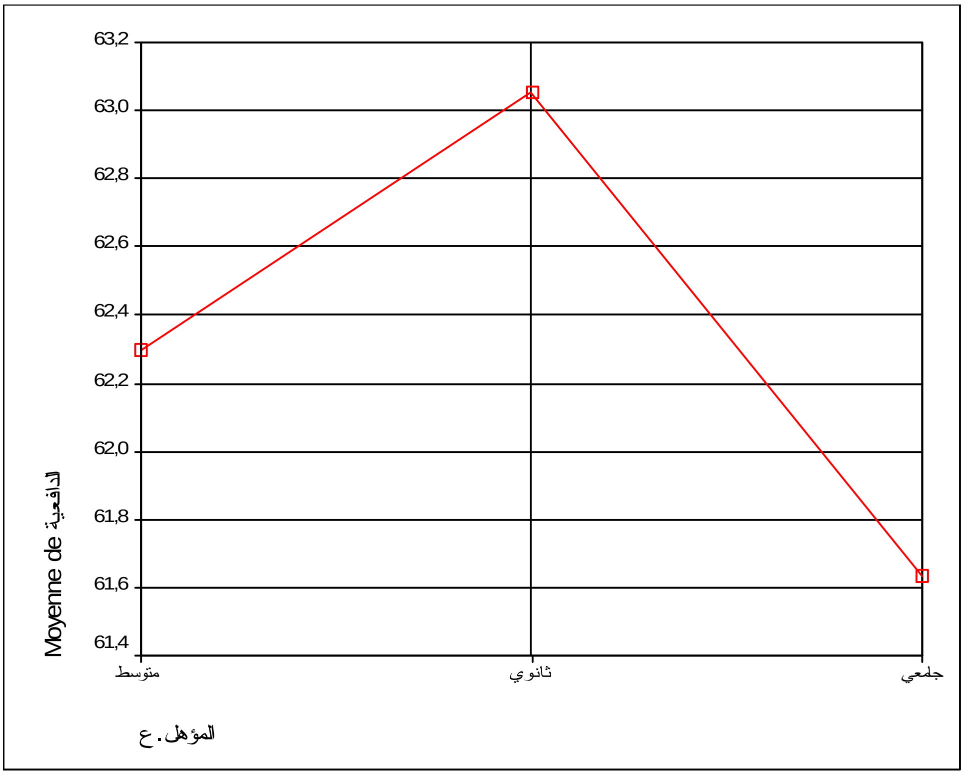
و قصد التحقق من الفرضية اعتمدنا على تحليل التباين أحادي العامل Anova one way بين ثلاث مجموعات، الأولى الدافعية للإنجاز عند المعلمين الذين لديهم مؤهل علمي متوسط، الثانية الدافعية للإنجاز عند المعلمين الذين لديهم مؤهل علمي ثانوي، والمجموعة الثالثة الدافعية للإنجاز عند المعلمين الذين لديهم مؤهل علمي جامعي. و لقد تم التأكد من توفر شرط التجانس بين المجموعات و ذلك باستعمال اختبار Levene، حيث قدرت النسبة الفائية بـــ 0,32، أما الدلالة الإحصائية فلقد بلغت 0,72، و الجدول التالي يوضح نتائج تحليل التباين:

جدول رقم (18): نتائج تحليل التباين أحادي العامل لدرجات الدافعية للإنجاز باختلاف المؤهل العلمي.

المصدر	مجموع المربعات SS	درجة الحرية df	معدل المربعات MS	F	الدلالة
داخل المجموعات	30,04	2	15,02	0,123*	0,88(دال)
ما بين المجموعات	23488,05	193	121,70		
المجموع	23518,09	195			

نلاحظ من خلال الجدول لأن النسبة الفائية قدرت بـــ 0,123 عند مستوى الدلالة 0,88 و درجة حرية داخل المجموعات قدرت بـــ 2، أما بين المجموعات فلقد قدرت بـــ 193، و هذا ما يؤكد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاثة و من

ثم تم نفي الفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الابتدائي باختلاف المؤهل العلمي. و الرسم البياني التالي يوضح الفروق بين متوسطات الدافعية للإنجاز باختلاف المؤهل العلمي.



رسم بياني رقم (09): يوضح الفروق في متوسطات الدافعية للإنجاز باختلاف المؤهل العلمي.

نلاحظ من خلال هذا الرسم أن متوسطات المجموعات الثلاثة في الدافعية للإنجاز متقارب جدا، حيث بلغ متوسط الدافعية للإنجاز عند المعلمين الذين عندهم مؤهل علمي متوسط بـــ 61,4 بينما عند المعلمين الذين لديهم مؤهل علمي ثانوي فلقد بلغ 62,16، أما أصحاب المؤهل العلمي جامعي فلقد قدر بـــ 61,3 و هذا ما يوضح عدم وجود فروق دالة بين المجموعات لأن الفرق صغيرا جدا، إذن فالفرضية الخامسة لم تتحقق.

6.1- عرض و تحليل نتائج الفرضية السادسة:

نصت الفرضية السادسة على أنه:

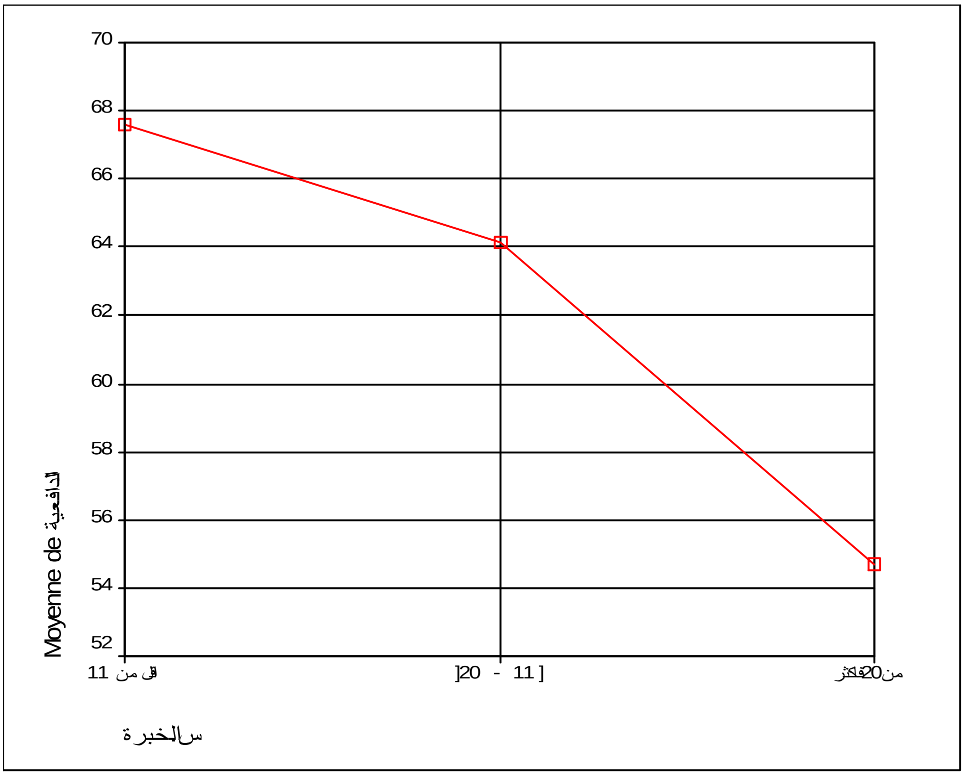
توجد فروق في درجات الدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الابتدائي باختلاف سنوات الخبرة في التدريس (أقل من 11 سنة، من 11-20 سنة، من 21 سنة فأكثر) .

للتحقق من هذه الفرضية استخدمنا تحليل التباين الأحادي العامل بين ثلاث مجموعات، الأولى تضم الدافعية للإنجاز عند المعلمين الذين عندهم أقل من 11 سنة خبرة في التدريس، و المجموعة الثانية تمثل الدافعية للإنجاز عند المعلمين الذين عندهم من 11 إلى 20 سنة خبرة في التدريس، أما المجموعة الثالثة فتمثل أيضا الدافعية للإنجاز عند المعلمين الذين لديهم أكثر 21 سنة خبرة في التدريس. و باستعمال اختبار Levene تم التأكد من تجانس المجموعات الثلاثة، و هو شرط أساسي لحساب تحليل التباين، حيث قدرت النسبة الفائية بـــ 2,77 عند مستوى دلالة 0,06، و الجدول الموالي يوضح تحليل التباين.

جدول رقم (19): يوضح تحليل التباين أحادي العامل لدرجات الدافعية للإنجاز باختلاف سنوات الخبرة في التدريس.

المصدر	مجموع المربعات SS	درجة الحرية df	معدل المربعات MS	F	الدلالة
داخل المجموعات	6395,69	2	3197,84	36,04**	0,01(دال)
ما بين المجموعات	17122,40	193	88,71		
المجموع	23518,09	195			

يوضح لنا الجدول أن النسبة الفائية قدرت بـــ 36,04، و هي نتيجة دالة عند مستوى 0,01، و درجة حرية داخل المجموعات تساوي 2، أما بين المجموعات فلقد قدرت بـــ 193 أي أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث، و الرسم البياني التالي يوضح ذلك.



رسم بياني رقم (10): الفروق بين متوسطات الدافعية باختلاف سنوات الخبرة في التدريس.

يتبين لنا من هذا الرسم البياني أن هناك فروق في متوسطات الدافعية للإنجاز باختلاف سنوات الخبرة في التدريس، حيث نلاحظ أن متوسط الدافعية لدى المعلمين الذين لديهم خبرة في التدريس (أقل من 11 سنة) يقدر بـــ 67,61، أما الذين عندهم خبرة تتراوح ما بين (11 و 20 سنة) بلغ متوسط الدافعية للإنجاز لديهم بـــ 64,14، أما المعلمين الأكثر خبرة أي (من 21 سنة فأكثر) نجد أن متوسط دافعيتهم للإنجاز ضعيفة جدا حيث قدر بـــ 54,58، و ما نستنتجه أيضا أنه كلما زادت سنوات الخبرة في التدريس، كلما انخفضت الدافعية للإنجاز، و هذا ما يدل على وجود علاقة ارتباطية سلبية بين الدافعية و الخبرة المهنية، و لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعات الثلاثة استخدمنا اختبار Sheffe بهدف تحديد المقارنات الدالة و غير الدالة و الجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (20): نتائج اختبار Sheffe في تحديد المقارنات الدالة و غير الدالة.

مستوى الدلالة	الفرق في المتوسط	سنوات الخبرة	سنوات الخبرة
0,13	3,48	من 11 – 20 سنة	أقل من 11 سنة
0,01	* 12,93	من 21 فأكثر	
0,13	-3,48	أقل من 11 سنة	من 11 – 20 سنة
0,01	*9,45	من 21 فأكثر	
0,01	-12,93*	أقل من 11 سنة	من 21 سنة فأكثر
0,01	-9,45*	من 11- 20 سنة	

من خلال نتائج اختبار Sheffe نلاحظ أن كل المقارنات دالة عند مستوى 0,01 ما عدا المقارنة بين المجموعة (أقل من 11 سنة)، و المجموعة (من 11- 20 سنة) خبرة في التعليم فهي غير دالة، ذلك أن الفرق في متوسط هاتين المجموعتين طفيف جدا و الذي يقدر بـــ 3,48، وما يمكن استنتاجه من خلال هذه المعالجة الإحصائية، أن:

- هناك فروق في درجات الدافعية للإنجاز عند مجموعة المعلمين التي عندها خبرة في التعليم أقل من 11 سنة و مجموعة المعلمين التي عندها أكثر من 21 سنة في التعليم.
- هناك فروق في درجات الدافعية للإنجاز عند مجموعة المعلمين التي عندها خبرة من 11- 20 سنة، و مجموعة المعلمين الذين لديهم أكثر من 21 سنة في التعليم.
- لا توجد فروق في درجات الدافعية للإنجاز عند مجموعة المعلمين التي عندها خبرة أقل من 11 سنة و مجموعة المعلمين التي عندها من 11- 20 سنة في خبرة التعليم.

7.1- عرض و تحليل نتائج الفرضية السابعة:

تنص الفرضية السابعة على أنه:

هناك تفاعل بين مستويات الرضا المهني و مستويات تقدير الذات فيما يخص درجات الدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الابتدائي.

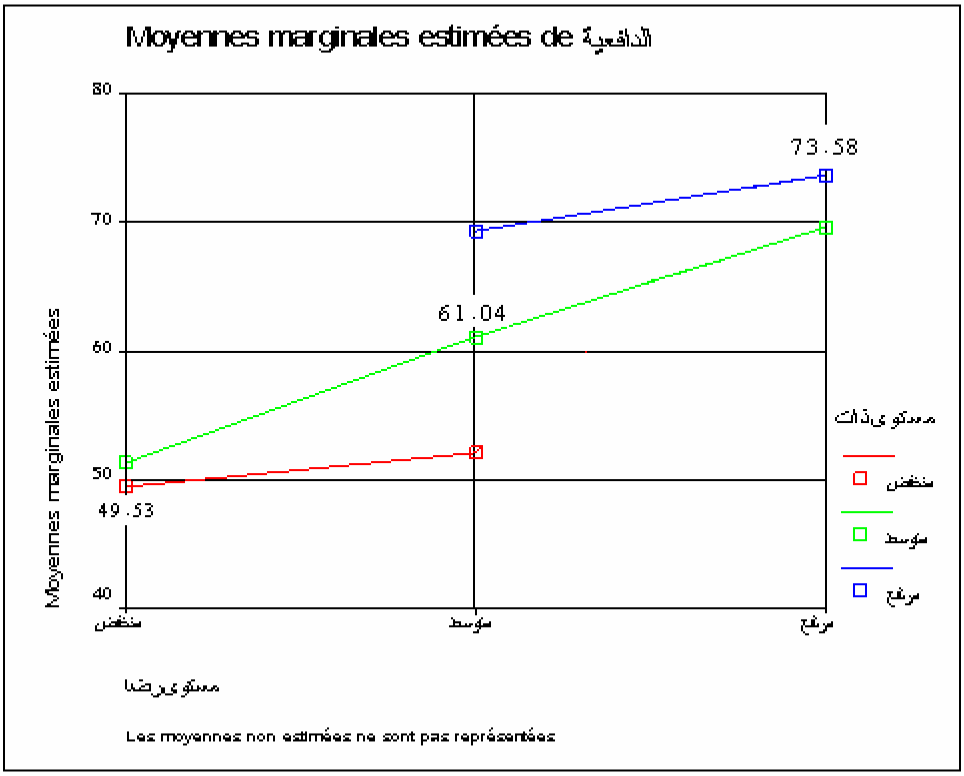
للتحقق من هذه الفرضية اعتمدنا على تحليل التباين المتعدد بين مستويات الرضا المهني و مستويات تقدير الذات فيما يخص درجات الدافعية، و هذا بعد تأكد من تجانس كل المجموعات حيث بلغت النسبة الفائية 2,31، أما الدلالة الإحصائية فلقد قدرت بـــ 0,27 و الجدول التالي يوضح نتائج تحليل التباين.

جدول رقم (21):نتائج تحليل التباين للعلاقة التفاعلية بين مستويات الرضا المهني ومستويات تقدير الذات على الدافعية للإنجاز.

مصدر التباين	مجموع المربعات SS	درجة الحرية df	متوسط المربعات MS	F	مستوى الدلالة
تأثير الرضا المهني	2188,47	2	1094,23	26,08	0,01
تأثير تقدير الذات	833,06	2	416,53	9,93	0,01
تفاعل رضا مهني-تقدير الذات	601,48	3	200,49	4,78	0,03
الخطأ	768657	188	41,94		
المجموع	23518,69	196			

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن مستوى الرضا المهني له تأثير في درجات الدافعية للإنجاز حيث بلغت النسبة الفائية 26,08 و هي قيمة دالة عند مستوى 0,01، كما أن درجات الدافعية تتأثر بمستوى تقدير الذات حيث بلغت النسبة الفائية 9,93 و هي أيضا قيمة دالة عند مستوى 0,01، و هذا ما يؤكد نتائج الفرضية الثالثة و الرابعة . أما فيما يخص التفاعل فلقد قدرت النسبة الفائية بـــ 4,78 و هي نتيجة دالة عند مستوى 0,03، وبالتالي تم التأكد من وجود تفاعل دال إحصائيا بين مستويات الرضا المهني و مستويات

تقدير الذات فيما يخص درجات الدافعية للإنجاز بنسبة 97% و تبقى 3% شك. من ثم نقول أن الفرضية السابعة قد تحققت.والرسم البياني التالي يبين العلاقة التفاعلية.



رسم بياني رقم (11): التفاعل بين مستويات الرضا المهني و مستويات تقدير الذات فيما يخص الدافعية للإنجاز.

نلاحظ من خلال الرسم البياني أعلاه، أن متوسط درجات الدافعية للانجاز عند مجموعة المعلمين الذين يمتازون برضا مهني منخفض وتقدير الذات منخفض قدر بـــ49.53،أما فئة المعلمين الذين لديهم رضا مهني متوسط وتقدير الذات متوسط ،فلقد قدر معدل الدافعية للانجاز لديهم بـــ 61.04، كما نلاحظ أيضا أن متوسط درجات الدافعية للانجاز عند عينة المعلمين الذين يمتازون برضا مهني مرتفع وتقدير ذات مرتفع بلغ73.58. وهذا دليل على وجود علاقة تفاعلية بين المتغيرين، بحيث أنه عندما يكون الرضا المهني مر تفع وتقدير الذات مرتفع تكون الدافعية للانجاز مرتفعة ، والعكس صحيح، أي عندما يكون الر ضا المهني منخفض وتقدير ذات منخفض تكون الدافعية للانجاز منخفضة.

2- مناقشة نتائج الفرضيات:

1.2- مناقشة الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على وجود علاقة ارتباطية متعددة ذات دلالة إحصائية بين الرضا المهني ،تقدير الذات والدافعية للانجاز عند معلمي التعليم الابتدائي. وبدلالة النتائج المتوصل إليها باستخدام معامل الارتباط بيرسون المتعدد ، أكدنا تحقق هذه الفرضية ، حيث بلغت العلاقة الارتباطية بين المتغيرات الثلاثة (0.86)، وهي علاقة قوية تدل على عملية التأثير والتأثر بين كل متغير وأخر،هذا ما وضحناه من خلال نتائج التي أسفر عنها معامل الارتباط البسيط، حيث توصلنا إلى:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية بين الرضا المهني وتقدير الذات قدرت بـــ0.81 .
- وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية بين الرضا المهني والدافعية للانجاز بلغت 0.84.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية بين تقدير الذات والدافعية الانجاز قدرة بـــ0.79.

وهذه النتائج منطقية أكدتها العديد من النظريات والدراسات السابقة، فلقد توصل الباحث **بو بكر دبابي** سنة (2007) من خلال دراسته على معلمي التعليم الابتدائي في مدينة ورقلة ،إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الرضا المهني وتقدير الذات(بوبكر دبابي،2007).

كما أكدت الباحثة **سوسن إسماعيل** سنة (1995)، وجود علاقة بين مستوى الدافعية في الحياة والرضا عن العمل في كل من القطاع العام والخاص بمصر(أنور محمد الشرقاوي، 2000،ص559).

نفس النتيجة توصل إليها الباحث **جفال مقران** سنة (2008) بالجزائر حيث أثبت وجود علاقة ارتباطية بين الرضا الوظيفي و الدافعية للانجاز عند العمال الجزائريين (جفال مقران ،2008) .

واتفقت نتيجة دراستنا أيضا مع دراسة **موسي فريد** سنة (2004) ،الذي بين وجود علاقة ارتباطية بين تقد ير الذات والدافعية للانجاز عند لاعبي كرة القدم في الجزائر(موسي فريد،2004) .

ومجمل القول أن رضا المعلم عن مهنته بالمرحلة الابتدائية وتوافقه فيه، يكون ضمن مؤشرات نجاح المعلم، كما أنه يعكس جنبا مهما من جوانب الصحة النفسية لديه المتمثل في التقدير الايجابي للذات. فتوافقه المهني أمر ضروري جدا لقيامه بمهامه على أفضل وأنجح صورة ، وإذا أختلت أحد مكونات الرضا المهني، فإنه يتعرض للشعور بالعجز عن العمل بشكل مرضي، مما يترتب عليه أن يفقد المعلم القدرة على التفاعل الإيجابي مع تلاميذه فتنتابه حالات التشاؤم واللامبالاة، وانعدام الدافعية للانجاز، والقدرة على التجديد والابتكار في مجال التدريس، مما يدفعه إلى اختلاق مبررات للتغيب عن المدرسة أو عدم الالتزام بمواعيد الحصص،إن مثل هؤلاء المعلمين يكونون دائما سريعي الغضب والتوتر مع تلاميذهم، ودائمي الشكوى منهم، ويفشلون كثيرا في معالجة مشاكلهم في المدرسة وفي البيت، ولديهم حساسية زائدة تجاه الغير، وإلقاء اللوم المسؤولية على الآخرين وبذلك يتعرضون لضغوط ، أما إذا حقق رضاه عن مهنته فذلك يشعره بالفرح والسرور والبهجة نتيجة تقديره لذاته والرفع من شأنه، كل هذا يترجم إلى نشاط و دافعية في أداء عمله لكي يحقق أهداف أخرى.

2.2-مناقشة الفرضية الثانية:

كشفت نتائج تحليل التباين للانحدار لهذه الفرضية ،أنه يمكن التنبؤ بدرجات الدافعية للانجاز عند معلمي التعليم الابتدائي إنطلاقا من درجاتهم في الرضا المهني وتقدير الذات، وكانت معادلة الانحدار كالتالي:

درجة الدافعية للإنجاز= 19,32+(0,30× درجة الرضا المهني)+(0,24×درجة تقدير الذات)$^{+}$_5,58

فالدافعية هي الطاقة النابعة من العامل في عمله، لإزالة التوتر الذي يشعر به، وذلك بتلبية حاجاته؛ فعندما يدرك المعلم أنه قادر على تحقيق أهدافه يبذل مجهود لبلوغها، وعندما تلبى هذه الحاجات يشعر بالرضا ، ويطور موقف ايجابي نحو نفسه أي تقديره لذاته وتجاه مهنته، مما يجعله أكثر أداء وانجازا. أما إذا كانت النتائج المحصلة في العمل لا تستجيب مع حاجاته، سيكون غير راض عن مهنته و يصحبه شعور بالإحباط وتدني في تقدير الذات، بالتالي يعمل بأقل مجهود، مما يؤثر سلبا على مردوده نظرا لتدني دافعتيه.

ويرى بعض العلماء والباحثين أن العامل المحرك لدافعية المعلمين لأداء مهامهم هو درجة رضاهم عن العمل ثم يليه بعد ذلك تقديرهم لذاتهم ،وبقدر ما تزيد العوائد والمنافع التي يحصل عليها المعلم من وظيفته ،بقدر ما يزداد حماسه لبذل جهد مكثف في أدائه لمهنة التعليم، فزيادة دافعية المعلم لأداء مهامه هو نتاج لشعوره بالسعادة من خلال تقييمه الايجابي لذاته والرضا عن مهنته.(طويل كريمة،2008، ص260)

لهذا يمكن التنبؤ بمستوى الدافعية للانجاز عند المعلم انطلاقا من معرفة مستواه في الرضا المهني وتقدير الذات .

3.2- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

بينت النتائج التي تم التوصل إليها فيما يخص الرضا المهني لدى المعلمين و تأثيره على دافعية الانجاز لديهم، أن الاختلاف في مستوى الرضا بين المعلمين كان له تأثير فعلي على مستوى دافعتيهم للإنجاز، بحيث أنه كلما كان مستوى الرضا مرتفعا تبعه مستوى دافعية مرتفعة، و العكس صحيح، أي أنه كلما كان مستوى الرضا منخفضا تبعه مستوى دافعية منخفضة. و إن دلت هذه النتائج على شيء، فإنما تدل على أهمية عامل الرضا باعتباره أحد المتغيرات السيكولوجية الهامة التي لها الأثر البارز في دافعية الانجاز لدى المعلم.

و جاءت النتائج التي تم التوصل إليها منسجمة إلى حد بعيد، بما سبق التطرق إليه في الجانب النظري، من نظريات الرضا و الدافعية، و وجهات نظر المختصين في مجال علم النفس العمل و التنظيم، إذ يرون أنه كلما كان مستوى الرضا مرتفعا كلما كان مستوى الدافعية مرتفعا و كان مستوى أداء العامل -مهما كان موقعه و نوع عمله- أفضل و أجود، ومن بين هؤلاء، نذكر بادئ ذي بدء **مكليلاند** (1961) **Mc Clelland** الذي أكد على الدور المهم الذي يقوم به الدافع في رفع مستوى أداء الفرد و إنتاجيته، حيث يرى أن النمو الاقتصادي في أي مجتمع هو محصلة الدافع للإنجاز لدى أفراد هذا المجتمع و أن ازدهار وهبوط النمو الاقتصادي مرتبطا بارتفاع و انخفاض مستوى الدافعية للإنجاز.

و في نفس السياق، أشار **محي الدين حسين** (1988) إلى أن الأفراد يتفاوتون في مستويات الدافعية، نظرا لتأثر الدافعية بالعديد من العوامل الشخصية، الداخلية و الخارجية، والتي هي محصلة للرضا، كما أشار إلى وجود ارتباط بين الأداء الإبداعي و الدافعية العالية للإنجاز و ارتباط الاثنين معا بظروف المناخ النفسي و الاجتماعي (محي الدين حسين، 1988، ص 22).

و لقد جاءت نتائج هذه الدراسة متطابقة مع نتائج دراسة **العياشي بن زروق** في الجزائر (2008)، حيث توصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الدافعية للإنجاز عند أساتذة التعليم الجامعي و الثانوي باختلاف مستويات الرضا المهني، ذلك أنه كلما كان الرضا مرتفعا كانت الدافعية للإنجاز مرتفعة، و كلما كان الرضا منخفضا كانت الدافعية منخفضة (العياشي بن زروق، 2008، ص 236).

كما تتفق نتيجة دراستنا مع نظرية **بورتر** و **لولر**، **Porter et Lowler** اللذان قاما بتطوير نموذج **فروم Vrom**، حيث ربطا الرضا بكل من الإنجاز و العوائد التي يعتقد الفرد بأنها عادلة و منسجمة مع الجهد المبذول، فإذا كانت العوائد الفعلية لقاء الإنجاز، تعادل أو تزيد على العوائد التي يعتقد بأنها عادلة، فإن الرضا المتحقق سيدفع به إلى تكرار الجهد أو مضاعفته، أما إذا قلت هذه العوائد عما كان يعتقد أنه سيحققه، فسيحدث لديه حالة عدم الرضا التي تؤدي بدورها إلى تثبيط عزيمته و دافعية (طويل كريمة، 1988، ص 73).

و لقد أكدت الكثير من الدراسات منها **بيلا Bhela** 1982 و**أرجريس Argeris** (1972)أن العمال الأكثر رضا يميلون لتحقيق مستويات مرتفعة من الإنتاجية و يضاف إلى ذلك أن بعض الدراسات تؤكد على أن المدرسين الراضين عن عملهم ذوي معنويات عالية، يمكن أن تتوقع منهم العمل بفعالية أكثر، حيث وجد كل من **ليسنس** و **مايون**(1979) **Linkcens et Mayoon** عند استعراضهما لعدد من البحوث و الدراسات أن المدرسين الذين حقق تلاميذهم انجازا مرتفعا راضون عن عملهم و أن معنوياتهم مرتفعة (آل ناجي، 1993، ص 48).

4.2-مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة على أن اختلاف مستويات تقدير الذات عند المعلمين كان لها أثر على مستوى دافعيتهم للإنجاز، بحيث أنه كلما كان مستوى تقدير الذات مرتفعا، كان مستوى الدافعية مرتفعة و العكس صحيح، أي كلما كان مستوى تقدير الذات منخفضا

كان مستوى الدافعية للإنجاز منخفض و هذه النتيجة تأكد على أهمية تقدير الذات في إثارة الدافعية من جهة و تدني الدافعية من جهة أخرى.

ولقد اتفقت النتيجة التي تم التوصل إليها مع نتائج دراسة **مكليلاند Mcclelland** (1961) حيث يرى أن تقدير الذات ينعكس على الدافعية للإنجاز (مجلة الشؤون الاجتماعية، 2006، ص 68).

و كذلك مع نتائج دراسة **موسى فريد**(2004) بالجزائر حيث أكد وجود فروق في الدافعية للإنجاز عند لاعبي كرة القدم بين لصالح فئة ذوي تقدير ذات المرتفع (موسى فريد، 2004، ص 89).

كما تطابقت هذه النتيجة مع دراسة **زهرة حميد**(2000) بالجزائر، حيث توصلت إلى أن الدافع للإنجاز عند المراهقين الذين لديهم تقدير ذات عام مرتفع أعلى منه عند المراهقين الذين لديهم تقدير الذات عام منخفض (زهرة حميد، 2000، ص 180).

كما أكدت نتائج دراسة **Bedeiam et Taupiatos** (1978) أن الدافع للإنجاز هو الذي يميز الأفراد ذوي التقدير المرتفع لذاتهم و الأفراد ذوي التقدير المنخفض.

إذن مستوى تقدير الذات عند المعلم يلعب دورا كبيرا سواء في زيادة أو في نقصان الدافعية، ذلك أن المعلمين الفاعلين هم المعلمين الذين يمتازون بتقدير ذات مرتفع، و هم لا يكتفون بذلك بل ينقلون هذا التقدير لتلاميذهم من خلال التوقعات العالية بنجاحهم (جابر عبد الحميد جابر، 2000، ص 83).

و لقد اتفقت نتيجة دراستنا مع ما جاء في الجانب النظري، خاصة نظرية **ماسلو Maslow** في تدرج الحاجات، و الذي يفترض أن الدافعية تنمو على نحو هرمي لإنجاز حاجات ذات مستوى مرتفع كحاجات تقدير الذات. بحيث تعكس تلك الحاجات رغبة الفرد في احترام الذات أو النفس، و احترام الغير له بصورة مستمرة، و من ثم انتزاع اعتراف الناس بحيث يرونه كذلك و يقرون له بذلك فيمنحونه الاحترام و التقدير. و لكن لا بد أن يستند ذلك الاحترام و التقدير على القدرات الفعلية و الحقيقة التي يمتلكها الشخص، و التي تعكس إمكاناته و قدراته على الإنجاز و العمل، فهي السبيل لحصول الفرد على احترام الآخرين وتقديرهم، و بدونها ستصبح رغبات من باب الأحلام و التمنيات. و يمكن أن

نصنف هذه الحاجات إلى نوعين: يشمل النوع الأول حاجات الفرد إلى احترام الذات و الثقة بالنفس، والشعور بالكفاءة الشخصية، و بأنه شخصية فريدة و امتلاك القوة و الحرية والاستقلالية. في حين يتضمن القسم الثاني حاجات الفرد في الحصول على المركز و الهيبة و السمعة الطيبة، رغبة منه في كسب احترام الآخرين لذاته و اعترافهم بذلك، فالفرد يرغب في الوصول إلى مركز مرموق، أي على مكانة عالية في البناء الاجتماعي، و يعتبر قبول أعضاء الجماعة لعضوية الفرد بمثابة اعتراف بقدراته، لذلك يسعى إلى تحقيق مكانة مرموقة و أهمية عالية مقترنة باحتلال مركز قيادي داخل الجماعة، لأن ذلك سيعطيه الهيبة و القوة التي يحاول بها إشباع حاجاته في السيطرة على الغير. و ذلك كفيل بأن يجعله في موقع تسلط الأضواء والاهتمام من قبل أعضاء الجماعة. و يعتبر عمل الفرد أو وظيفته المجال الأساسي في الرفع من تقديره لذاته، فإذا كان ذلك العمل لا يوفر الأجواء الملائمة لتحقيق ذات الفرد ، فهذا من شأنه أن يخلق توترات نفسية تأثر في دافعتيه للإنجاز و قد تؤدي إلى الإحباط (عبد الرحمان عيا صرة، 2006، ص 100).

5.2- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

بينت النتائج التي توصلنا إليها أن الاختلاف في المؤهل العلمي لا يؤثر في درجة الدافعية للإنجاز، و كانت نتائج تطبيق مقياس الدافعية للإنجاز متقاربة بالنسبة لمتوسطات المجموعات الثلاث (متوسط، ثانوي، جامعي).

لقد تطابقت هذه النتيجة مع دراسة **العيسى** (1996)، حول التعرف على الأنماط القيادية السائدة بين مديرات المدارس الثانوية التابعة للرئاسة العامة للبنات في مدينة الرياض، و توصل إلى نتيجة مفادها عدم وجود فروق في مستوى الدافعية بين المعلمات راجعة لمتغير المؤهل العلمي (علي عبد الرحمان عياصرة، 2000، ص127).

كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة **القدومي** (2000) في الأردن، حيث أكد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في متوسطات الدافعية باختلاف المؤهل العلمي. بينما تنافت نتيجة دراستنا مع دراسة **العموش** (1995) في الأردن، الذي توصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية المعلمين و المعلمات تعزى

للمؤهل العلمي ولصالح مجموعة المؤهل أقل من الباكالوريا (علي عبد الرحمان عياصرة، 2000، ص ص 124-125).

يمكن تفسير النتيجة التي توصلنا إليها، من خلال الظروف المشتركة التي يعيشها المعلمون، و التي لها أثر أكبر من المؤهل العلمي، صحيح أن المعلم الذي عنده مستوى علمي جامعي له معلومات أو خبرات علمية أكثر من المعلمين الذين عندهم مستوى علمي ثانوي أو متوسط، إلا أن هذه المعلومات لا تحفز المعلم في مهنة التدريس خصوصا في التعليم الابتدائي، فالمعلم يحتاج إلى منهجية في التدريس أكثر من المعلومات و الخبرات التي قد تنفعه بنسبة قليلة جدا، ضف إلى ذلك فالدافعية للإنجاز تتأثر بالظروف المادية و العلائقية المحيطة بالمعلم، مثل الأجرة، العلاقات مع الزملاء، سياسة الإدارة، الترقية، هذه العناصر يمكن جمعها في كلمة واحدة و هي الرضا المهني.

6.2-مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

أظهرت نتائج الفرضية السادسة وجود فروق في درجات الدافعية للإنجاز باختلاف سنوات الخبرة في التدريس، فكلما ارتفعت سنوات الخبرة في المهنة كلما انخفضت الدافعية للإنجاز.

لقد اتفقت نتيجة دراستنا مع دراسة **سامي محمد أبو بيه** سنة (1986) بالكويت ،حيث أكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين مختلفي الخبرة على مقياس الدافعية لصالح المعلمين الأقل خبرة (أنور محمد الشرقاوي،2000، ص 290).

في حين اختلفت نتيجة هذه الفرضية مع دراسة **القدومي** (2000)، حيث أسفرت نتائجها عن وجود أثر دال إحصائيا للخبرة التعليمية و مستوى الدافعية لدى المعلمين، بمعنى أنه كلما كانت الخبرة التعليمية أطول كان المعلمون ذوي دافعية عالية في العمل، ويمكن أن يرجع هذا الاختلاف إلى اختلاف الظروف الاجتماعية والنفسية التي أجريت فيها الدراسة ،ضف إلى ذالك اختلاف التعريف الإجرائي في تحديد مفهوم الدافعية (ليلى العساف وآخرون، 2004، ص 74).

كما اختلفت أيضا مع دراسة **ليلى العساف** و **راتب السعود** بالأردن سنة (2004) حيث أكدوا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الدافعية بين المعلمين ترجع إلى سنوات الخبرة في العمل (ليلى العساف و أخرون، 2004، ص 22).

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلمين الذين لديهم خبرة قليلة يكونون متحمسين لعملهم خصوصا المبتدئين، راغبين في تحقيق طموحاتهم و آمالهم من خلال المهنة. و لذلك يحاولون اكتساب الخبرة حتى تساعدهم في أداء مهمتهم، و نلاحظ عندهم دافعية مرتفعة في اكتشاف أسرار المهنة حتى يفرضوا أنفسهم و يظهروا قدراتهم أمام زملائهم، ضف إلى ذلك فإنهم يعدون من المحظوظين، حيث تمكنوا من الحصول على وظيفة محترمة كالتعليم في ظل أزمة البطالة التي يعيشها المجتمع، و بمرور الوقت أي اكتساب الخبرة من 20 سنة فما فوق تنخفض الدافعية عند المعلمين، ذلك أنهم حصلوا على الإشباع من مهنتهم، فلا يرغبون في المزيد فيقللون من نشاطهم و عطائهم العلمي كما يقللون من حماسهم، و يشعرون بالملل و خصوصا و أن مهنة التعليم مهنة روتينية و بالتالي ينتظرون التقاعد بفارغ الصبر.

7.2- مناقشة الفرضية السابعة:

ونصها: هناك علاقة تفاعلية بين مستويات الرضا المهني وتقدير الذات فيما يخص درجات الدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الابتدائي.

بينت نتائج التحليل الإحصائي لهذه الفرضية، أنه فعلا هناك علاقة تفاعلية بين مستويات الرضا المهني ومستويات تقدير الذات فيما يخص درجات الدافعية للانجاز .ذلك أنه عندما يكون الرضا المهني منخفض وتقدير ذات منخفض تكون درجة الدافعية منخفضة ، وعندما يكون الرضا المهني مرتفع وتقدير ذات مرتفع تكون الدافعية للانجاز مرتفعة، أي أن الأثر على الدافعية

الانجاز، سواء بالسلب أو الإيجاب يكون واضحا بالتفاعل بين الرضا المهني وتقدير الذات .

ففي الفرضية الثالثة أثبتنا أن الدافعية للانجاز تتأثر بمستوى الرضا المهني وفي الفرضية الرابعة أكدنا أن الدافعية للانجاز تتأثر أيضا بمستوى تقدير الذات ، إلا أن هذه الفرضية تؤكد على التفاعل بين هذين المتغير، وهذه نتيجة منطقية لأن المعلم عندما يحس بأنه حقق أهدافه وأشبع حاجاته من خلال عمله، يتكون لديه شعور بالرضا ممزوج بتقدير ذات مرتفع، فمن غير المعقول أن يشعر المعلم بالرضا وتقديره لذاته منخفض أو العكس. فالرضا يولد الشعور بالفرح والبهجة والسرور في نفسه لأنه كون تقييما ايجابيا عن ذاته، وبالتالي نجده يعمل بجد ونشاط وحيوية ويكون مثابرا في مهنته لأن يطمح إلى تحقيق أهداف أسمى وأعلى. فالمعلم ذو الدافعية العالية يدخل المتعة على البرامج والأنشطة المدرسية ويشعر بالفعلية الشخصية ،ويكثف جهوده من أجل النجاح، فيركز جهوده على انجاز مهامه باستخدام الاستراتيجيات الإبداعية من أجل تحقيق الأهداف التربوية.

3- الاستنتاج العام:

بعد عرض تام لكل نتائج فرضيات البحث و مناقشتها استنتجنا ما يلي:

- تحققت الفرضية الأولى و التي نصت على أن هناك علاقة ارتباطية متعددة ذات دلالة إحصائية بين الرضا المهني و تقدير الذات و الدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الابتدائي، إذ بلغ معامل الارتباط 0,86 و هي علاقة قوية.

- تحققت الفرضية الثانية و التي كان مفادها، إمكانية التنبؤ بدرجات الدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الابتدائي انطلاقا من درجاتهم في الرضا المهني و درجاتهم في تقدير الذات، و كانت المعادلة كالتالي:

الدافعية للإنجاز = 19,32 + (0,34 × درجة الرضا المهني) + (0.24 × درجة تقدير الذات) +_ 5,8

و تبين أن متغير الرضا المهني هو المتغير الأكثر وزنا في المعادلة من متغير تقدير الذات.

- تحققت الفرضية الثالثة و التي تقول بوجود فروق في درجات الدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الابتدائي باختلاف مستويات الرضا المهني (المنخفض و المرتفع) و كانت النتائج لصالح مجموعة المعلمين الذين يمتازون برضا مهني مرتفع.

- تحققت الفرضية الرابعة التى نصت على وجود فروق في درجات الدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الابتدائي باختلاف مستويات تقدير الذات (المنخفض و المرتفع) و كانت النتائج لصالح المعلمين الذين لديهم تقدير ذات مرتفع.

- لم تتحقق الفرضية الخامسة و التي كان مفادها وجود فروق في درجات الدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الابتدائي باختلاف المؤهل العلمي (متوسط، ثانوي، جامعي).

- تحققت الفرضية السادسة و التي تقول بوجود فروق في درجات الدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الابتدائي باختلاف سنوات الخبرة في التدريس و كانت النتيجة لصالح المعلمين أقل خبرة في التدريس (أقل من 11 سنة).

- تحققت الفرضية السابعة التي نصت على وجود علاقة تفاعلية بين مستويات الرضا المهني ومستويات تقدير الذات فيما يخص الدافعية للانجاز عند معلمي التعليم الابتدائي.

خاتمة:

إن النظر إلى المعلم على انه استثمار معرفي ووسيلة لتحقيق غاية، يفسر لنا شغف الدراسات في دراسة الجوانب المعرفية و الأدائية للمدرس، وإغفالها التركيز على العوامل والمسببات التي أدت إلى قلة أدائهم و انخفاض دافعتهم للانجاز خاصة وأن المعلم لم يعد دوره محصورا في تلقين ونقل المعلومات فقط، بل أصبح مسؤولا عن تنمية التلاميذ بشكل متكامل، من حيث الإشراف عليهم وتوجيههم ،إكسابهم الخبرات ،التفاعل معهم وإيجاد البيئة التعليمية الملائمة لهم؛ فعلاقة المدرس بالتلميذ أصبحت شديدة الترابط، والمدرس قبل أن يكون ناقل للمعرفة والأخلاق، هو فرد من المجتمع يهمه أمر مستقبله كما يهمه أمر حاضره، وهو طموح كغيره من الناس في المهن الأخرى، فمن خلال مهنته يطمح إلى إشباع رغباته واثبات شخصيته واعتلاء مكانة اجتماعية، فان كان راضيا عن عمله وكان تقييمه لذاته مرتفعا يكون حتما مبدعا في مهنته ،محبا لها وفي قمة الانجاز.

هذا ما كشفت عنه هذه الدراسة من خلال إبراز العلاقة القوية بين السمات الشخصية الثلاث المتمثلة في الرضا المهني، تقدير الذات والدافعية للانجاز عند معلمي التعليم الابتدائي، كذلك اثر كل من الرضا المهني ،تقدير الذات،المؤهل العلمي وسنوات الخبرة في التدريس على الدافعية لانجاز.

في الأخير فإن النتائج التي توصلنا إليها، تبقى في الحدود الزمانية و المكانية والبشرية للدراسة، و في حدود الأدوات المستخدمة في القياس، و التقنيات الإحصائية المستعملة، و كذا الظروف النفسية ، الاجتماعية و المادية التي أجريت فيها.

توصيات و اقتراحات:

بعد أن كشفت النتائج، أن الدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الابتدائي تتأثر بمستوى الرضا المهني، و مستوى تقدير الذات و سنوات الخبرة في التدريس، و لتفادي الانعكاسات السلبية عن نقص أو تدني الدافعية للإنجاز على مخرجات العملية التعليمية لدى المعلم والمتعلم على حد السواء، نتوجه إلى المشرفين على تسيير شؤون القطاع التربوي بالاقتراحات الآتية و التي نرى أنها تساعد بقدر كبير في زيادة الدافعية عند المعلم:

1. رفع العائد المالي بشكل يتيح له الحياة الكريمة، فالمدرس يزداد عطاؤه و ينمو مهنيا و فكريا، إذا ما وجه جهوده و قدراته إلى الإبداع و التجديد فيما يقوم به و هذا لا يتحقق إلا إذا تحرر من التفكير في أساسيات الحياة.
2. تقديم الحوافز و التشجيع المادي و المعنوي كالترقية للمعلمين، و تكريم المعلمين سواء من طرف الإدارة أو البلدية، أو على مستوى جمعية أولياء التلاميذ هذا ما يزيد من تقدير ذات المعلم، و يدفعه إلى المثابرة و العامل بجهد أكبر.
3. تخفيض نصاب العمل في الأسبوع، لتمكين المعلم من فرص اللقاء بزملائه في المهنة لتبادل الأفكار و مناقشة القضايا التربوية و التفرغ لواجباته الأسرية.
4. تنشيط العلاقات التربوية في المدارس، بين الزملاء و المشرفين و ذلك بالقيام بندوات أو اللقاءات العلمية، و إيجاد الحلول للمشاكل التي تعترضهم بصفة جماعية.
5. تخفيض عدد التلاميذ في القسم الواحد، حيث وصل عددهم في بعض الجهات إلى 50 تلميذ، و المعروف تربويا أنه كلما زاد عدد التلاميذ كلما صعب مهمة التعليم وانخفض المردود الدراسي، و من ثم تدني دافعية الإنجاز عند المعلم.
6. توفير كل الوسائل التربوية التعليمية لمساعدة المعلم على أداء واجبه على أكمل وجه.

7. توفير السكن الوظيفي للمعلمين، لأنه من غير المنطقي أن يقوم المعلم بعمله التربوي وهو بدون سكن، أو سكن غير لائق بمقامه، أو التفكير في كيفية تسديد أجر الكراء كل شهر، فالمعلم يحتاج لسكن يرتاح فيه و يتفرغ فيه لشؤون أسرته.
8. التدبير العلاجي و مواجهة الإحباط عند المعلم و بعض الاضطرابات النفسية أو البسيكوسوماتية و ذلك بمعالجة أسبابها، و الوقاية منها، و بالتوعية الصحية والمهنية.
9. العمل على توفير الظروف الملائمة للرفع من الدافعية للإنجاز عند المعلمين عامة، والمعلمين الذين لديهم أكثر من 20 سنة خبرة في التعليم خاصة كالعلاوات، الترقية، التربصات المهنية في الخارج....
10. العمل على خفض سنوات التقاعد إلى أقل من 32 سنة، و هذا نظرا للضغط النفسي و الإرهاق الفكري و العمل الروتيني الذي يواجهه المعلم خلال مشواره المهني.
11. إعطاء فرصة للمعلم أين يزود من خلالها مستواه العلمي و المهني، و ذلك بإقامة ندوات وطنية و دولية، رحلات، منح، و إعطاء فرصة لإبراز قدراته و خبراته في مهنة التعليم.

إبراز أهمية و دور المعلم في المجتمع و في النهوض الاقتصادي و الثقافي و في الاستثمار المستقبلي، و رد الاعتبار لمهنة التعليم من خلال توعية الرأي العام بأهمية هذا العنصر من خلال وسائل الإعلام المختلفة.

□قائمة المراجع

المراجع العربية:

الكتب:

1. إبراهيم أحمد أبو زيد، (1987)، **سيكولوجية الذات والتوافق**، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية.
2. أحمد صقر عاشور، (1983)، **إدارة القوى العاملة**، دار النهضة العربية، بيروت.
3. أحمد عزت رابح، (1968)، **أصول علم النفس**، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، القاهرة.
4. أنور محمد الشرقاوي، (2000)، **الدافعية والإنجاز الأكاديمي والمهني وتقويمه**، الجزء الأول، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.
5. بشير صالح الرشيدي، (2000)، **مناهج البحث العلمي، رؤية تطبيقية مبسطة**، دار الكتاب الحديث، الكويت،ط1.
6. تركي رابح، (1990)، **أصول التربية والتعليم**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
7. جابر عبد الحميد جابر، (1985)، **دراسات نفسية في المجال المعرفي**، المجلد الثامن عشر، مركز البحوث التربوية، قطر.
8. جابر عبد الحميد جابر، (2000)، **مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1.
9. حافظ الجمالي، (1967)، **علم النفس الإجتماعي/مترجم**، منشورات دار مكتبة الحياة بيروت،ط2.
10. حامد عبد السلام زهران، (1977)، **علم النفس الاجتماعي**، عالم الكتب، القاهرة، ط4.
11. حامد عبد السلام زهران، (1995)، **علم النفس الطفولة والمراهق**، عالم الكتب، القاهرة، ط5.

12. حسن ألجبالي، (2003)، **علم النفس الإجتماعي بين النظرية والتطبيق**، مكتبة لأنجلو مصرية، مصر، ط1.

13. حلمي المليجي، (2001)، **علم النفس الشخصية**، دار النهضة العربية، بيروت،ط1.

14. حمدي علي الفرباوي، (2004)، **دافعية الإنسان بين النظريات المبكرة والإتجاهات المعاصرة**، دار الفكر العربي، القاهرة.

15. حمو بوظريفة، أحمد دوقة، عبد القادر لوريسي، (2007). **عوامل الرضا لدى أساتذة التعليم الثانوي**، الجزائر، ط1.

16. خالد القضاة، (1998)، **المدخل إلى التربية والتعليم**، دار البازوري للطباعة والنشر، عمان.

17. خالد زكي عقل،(2004)، **المعلم بين النظرية والتطبيق**، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1.

18. خالد زواوي، (2004)،**التعليم المعاصر**، **قضايا التربوية والفنية**، مؤسسة طيبة للتوزيع والنشر، القاهرة.

19. سعد جلال، (1987)، **المرجع في علم النفس**، دار الفكر العربي، القاهرة.

20. سهير أحمد كامل، (1998)، **دراسات في سيكولوجية الشباب**، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة.

21. صالح علي أبو جادو،(2000)، **سيكولوجية التنشئة الإجتماعية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط2.

22. طارق عبد الحميد البدري، (2001)، **الأساليب القيادية والإدراية في المؤسسات التعليمية**، دار العربية للعلوم، بيروت، ط1.

23. طريق شوقي، (بدون سنة)، **السلوك القيادي**، دار غريب، القاهرة.

24. عباس محمود عوض، (1976)، **دراسات في علم النفس الصناعي والمهني**، دار المعرفة الجامعية، مصر.

25. عبد الحميد محمد الهاشمي، (1984)، **المرشد في علم النفس الاجتماعي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،ط1.

26. عبد الرحمان صالح الأزرق، (2000)، **علم النفس التربوي للمعلمين**، دار الفكر العربي، لبنان،ط1.

27. عبد الرحمان عدس، (1999)، **أساسيات البحث التربوي** ، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، ط3.

28. عبد العالي الجسماني (1994)، **سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقها الأساسية**، دار العربية للعلوم، بيروت،ط1.

29. عبد العزيز السيد ابراهيم، (1985)، **إعداد المعلمين وتدريبهم في البلاد العربية**، دار النهضة العربية، مصر.

30. عبد الغاني عبود، (1994)، **إدارة المدرسة الابتدائية**، كلية التربية جامعة عين الشمس، القاهرة،ط2.

31. عبد الفتاح دويدار، (1999)، **مناهج البحث في علم النفس**، دار المعرفة الجامعية، مصر.

32. عبد الفتاح دويدار، (2006)، **أصول علم النفس المهني والصناعي والتنظيمي وتطبيقاته**، دار المعرفة الجامعية، مصر.

33. عبد الكريم غريب (1997)، **منهج وتقنيات البحث العلمي**، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب،ط1.

34. عبد اللطيف خليفة، (2000)، **الدافعية للإنجاز**، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، مصر.

35. عبد الله عمر الفرا، عبد السلام جامل، (1999)، **المرشد الحديث في التربية العلمية والتدريس المصفر**، مكتبة الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

36. عبد المجيد نشواتي، (1998)، **علم النفس التربوي**، مؤسسة الرسالة، بيروت،ط9.

37. عبد المنعم حنفي، (1976)، **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي** ، دار الملايين، القاهرة،ط2.

38. عبد الهادي السيد عبده، فاروق السيد عثمان، (2002)، **القياس والإختبارات النفسية** (أسس وأدوات)، دار الفكر العربي، القاهرة،ط1.

39. علي أحمد عبد الرحمان عياصرة، (2006)، **القيادة والدافعية في الإدارة التربوية** ، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،ط1.

40. علي الباز، (2002)، **العلاقات العامة والعلاقات الإنسانية والرأي العام**، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، بيروت.

41. فاخر عاقل، (1998)، **علم النفس التربوي**، دار العلم للملايين، القاهرة،ط9.

42. فاروق عبد الفتاح، محمد أحمد الدسوقي، (1981)، **كراس التعليمات، اختبار تقدير الذات الأطفال**، دار الثقافة للطباعة والنشر، جامعة الزقازيق.

43. فاطمة المنتصر الكتاني، (2000)، **الاتجاهات الوالدية في التنشئة الإجتماعية وعلاقتها بمخاوف الذات لدى الأطفال**، دار الشروق، عمان.

44. فيوليت فؤاد إبراهيم، عبد الرحمان سيد سليمان، (1998)، **دراسات في سيكولوجية نمو الطفولة والمراهقة**، عين الشمس، القاهرة.

45. كمال دسوقي، (1979)، **النمو التربوي للطفل والمراهق**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.

46. ليلى عبد الحميد حافظ، (1985)، **مقياس تقرير الذات للكبار والصغار**، دار النهضة المصرية، القاهرة.

47. مجدي أحمد عبد الله، (2003)، **السلوك الإنساني وديناميته**، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، مصر.

48. محمد أحمد عبد الكريم ، (2002)، **مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها**، الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق، الإسكندرية.

49. محمد أحمد عبد كريم ، (2002)، **سيكولوجية صنع القرار**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط1.

50. محمد السيد عبد الرحمان، (1998)، **نظريات الشخصية**، دار القباء للطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية.

51. محمد بدر الأنصاري، (2000)، **قياس الشخصية**، دار الكتاب الحديث، الكويت.

52. محمد سعيد سلطان، (2002)، **السلوك الإنساني في المنظمات**، دار الجامعة الجديدة.

53. محمد سمير حسنين، (2003)، **مهنة التعليم**، دلتا للكمبيوتر والطباعة والتصوير، القاهرة، ط2.

54. محمد شفيق، (1994)، **البحث العلمي خطواته المنهجية للبحوث الإجتماعية**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

55. محمد عبد الفتاح دويدار، (1992)، **سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ط1.

56. محمد عبد الفتاح، (1995)، **علم النفس المهني وتطبيقاته**، دار النهضة العربية بيروت.

57. مديحة الغربي، (1979)، **دراسات في علم النفس التربوي**، عالم الكتب، القاهرة.

58. مريم سليم، (2003)، **تقدير الذات والثقة بالنفس**، دليل المعلمين ، دار النهضة العربية، بيروت،ط1.

59. مصطفى حسن باهي، أمينة شبلي، (1998)، **الدافعية نظريات وتطبيقات**، مركز الكتاب للنشر، مصر.

60. مصطفى عشوي، (1992)، **أسس علم النفس الصناعي**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.

61. نعيم الرفاعي، (1986)، **الصحة النفسية** ، مطبعة طرلين، دمشق، ط2.

62. وينفريد هوبر، (1975)، **مدخل إلى سيكولوجية الشخصية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

63. يوسف مصطفى القاضي ، (2002)، **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي**، دار المريخ للنشر، الرياض.

الرسائل الجامعية:

64. أرزقي عبد النور، (1997)، **محددات الرضا المهني ومعنى العمل عند العمال الجزائريين**، رسالة ماجستير في علم النفس الصناعي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر.

65. إيمان مصطفى زيدان، (1995)، **علاقة كل من الرضا المهني ومستويات الضغوط النفسية للمعلم بمستوى الصحة النفسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث، جامعة القاهرة.

66. بحرية باسماعيل، (2006)، **علاقة الرضا الوظيفي بالقصور الإداري لدى المعلمين**، مذكرة ماجستير في علم النفس العمل والتنظيم، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر.

67. بن دومية رزيقة، (2001)، **الرضا المهني للمدرسين عن مهنة التدريس**، رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر.

68. بوبكر دبابي، (2007)، **تقدير الذات لدى معلمي المرحلة الابتدائية وعلاقته ببعض المتغيرات**، مذكرة ماجستير في علم النفس التربوي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ورقلة.

69. جفال مقران، (2006)، **أنماط الدافعية وعلاقتها بالرضا عن العمل**، رسالة ماجستير في العمل والتنظيم، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر.

70. حداد نسيمة، (1992)، **علاقة الدافع للإنجاز قلق حالة قلق سمة بالنجاح في البكالوريا**، رسالة ماجستير في علوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر.

71. خالد بن محمد بن ناصر الخزيم، (2001)، **العلاقة بين اتجاهات معلمي الرياضيات نحو مادة الرياضيات ورضاهم الوظيفي وبين تحصل تلاميذهم في الصف الثالث الابتدائي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك لسعود، السعودية.

72. زهرة حميدة، (2006)، **تقدير الذات والدافعية للإنجاز عند المراهق المتمدرس**، مذكرة ماجستير في علوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر.

73. طويل كريمة، (2008)، **الدافعية والرضا الوظيفي وتأشيرهما على الآراء**، رسالة ماجستير في علم النفس العمل والتنظيم، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر.

74. عبد الناصر الزبدي، (1983)، **أثر بعض عوامل الرضا على مستوى الاستقرار**، رسالة لنيل دبلوم الدراسات المعمقة في علم النفس الصناعي، جامعة الجزائر.

75. العياشي بن زروق، (1996)، **الرضا الوظيفي لدى مدرسي المدرسة الأساسية**، رسالة ماجستير علم النفس التربوي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر.

76. العياشي بن زروق، (2008)، **الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي والجامعي**، أطروحة الدكتوراه في علوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر.

77. فاطمة الزهراء بوجطو، (2008)، **أثر بعض السمات الشخصية والنفسية على الدافعية للإنجاز لدى المراهق المتمدرس**، ماجستير في علوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر.

78. محمودية شهيرة، (2001)، **الرضا الوظيفي وعلاقته بأداء معلمي مرحلة التعليم الثانوي**، رسالة ماجستير في علوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر.

79. مويسي فريد، (2004)، **تقدير الذات وعلاقته بدافعية الإنجاز عند لاعبي كرة القدم في الجزائر**، رسالة ماجستير، قسم التربية البدنية والرياضية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر.

80. نادية عبده علي عثمان، (2003)، **العلاقة بين الرضا عن العمل وبعض السمات الشخصية العاملين في مصنع الأدوية في مدينة صنعاء**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.

81. وافية صحراوي، (2002)، **قيم العمل والدافعية للإنجاز لدى إطارات المؤسسات الجزائرية**، مذكرة ماجستير في علم النفس العمل والتنظيم، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر.

المجلات والدوريات:

82. إبراهيم محمد عيسى، (2006)، **الطالب المراهق وأزمة الهوية**، مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلة4، العدد2، كلية التربية، جامعة الجزائر.

83. أحمد محمد العيد بن دانية ومحمد محمود الشيخ حسن، (1998)، **علاقة الرضا الوظيفي والتكيف الدراسي بدافعية الإنجاز لدى المعلمات الطالبات في الانتساب الموجه بجامعة الإمارات العربية المتحدة**، المجلة التربوية، المجلة 12، العدد 46، الكويت.

84. سليمان الحضري الشيخ، (1982)، **الرضا الوظيفي لدى المعلمين لدولة الكويت**، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد1.

85. عبد العزيز بن محمد عبد الجبار، (2002)، **المجلة العربية للتربية الخاصة**، العدد الخامس، المملكة العربية السعودية.

86. عبد الله بن عبد العزيز اليوسف، (2006)، **دافعية الإنجاز لدى الضباط العاملين بالمؤسسات الإصلاحية**، مجلة الشؤون الاجتماعية، العدد 91، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة.

87. ليلى العساف، وراتب السعود، (2007)، **العلاقة بين مصادر السلطة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن كما يراها المعلمون ودافعية الإنجاز لديهم، واختلاف هذه العلاقة باختلاف النوع الاجتماعي وخبرة المعلمين**، المجلة التربوية في العلوم التربوية، مجلة 3، عدد1، أربد، الأردن.

المراجع الأجنبية:

88. DECOSTER.M ET FRONCOIS.P (1998) : **Traite de sociologie du travail**. 2eme édition, Boek. Paris.

89. DURUZ.N (1985), **Narcisse, enquete de soi**, Edition Pierre Mondoya, Belgique.

90. FRASER. M. (1981), **Stress et satisfaction au travail ,**Edition bir, Geneve.

91. MICHEL. S. (1994),**Peut-on-gérer les motivations**, 2 eme édition,P.U.F,Paris.

92. MURUK.C, (1995), **Self - esteem : Research, Theory and practice**, Springer publishing company, Newyork.

93. PH.BERNOUSE, (1985), **La sociologie des organisateurs**, Edition du seuil. Paris.

94. ROBERT.M, (1988), **Fondement et étapes de la recherche scientifique en psychologie**, 3 eme edition, Edissem, Paris.

95. ROUSSEL.P.(2002) , **La motivation au travail : concepts et théories** ,Edition ERHE. Toulouze.

96. TARVIS. E, et wade. C. (1999) : **Introduction a la psychologie, Les grandes perspectives**, 2eme édition, Boek, Canada.

الملاحق

الملحق رقم(01):

*** مقياس الرضا المهني للمعلم***

إعداد : - د. عبد الرحمن صالح الأزرق

معلمي الفاضل معلمتي الفاضلة تحية طيبة وبعد:

في إطار إعداد بحث علمي، أتقدم إلى سيادتكم بهذا المقياس والذي يتكون من مجموعة من العبارات، تهدف إلى التعرف على مدى رضا المعلمين عن مهنة التدريس ، من خلال قياس مجموعة من الأبعاد، المتصلة بعمل وبحياة المعلم الشخصية والوظيفية والأسرية والاجتماعية، فالرضا عن العمل هو محصلة العوامل المتصلة بالمهنة والتي تجعل الفرد محبا له مقبلا عليه.

لذلك نرجوا أن تقرأ كل عبارة جيدا، وأن تجيب عنها بكل صراحة،كما تدركها وتشعر بها باعتبارك معلما تعايش مهنة التدريس بما لها وما عليها.

ملاحظات إجرائية :

- ينبغي أن تراعي الملاحظات الآتية قبل الإجابة.
- لاحظ أنه لا توجد عبارات صحيحة وأخرى خاطئة، فكل معلم له رؤيته الشخصية للأمور وظروفه الخاصة التي تجعله بالضرورة يختلف عن الآخر.
- تعتبر إجابتك "سرا" لا يسمح البوح بها ولا يمكن للآخرين الاطلاع عليها قطعيا. وتستخدم فقط لغرض علمي.
- إذا غيرت رأيك بعد وضع العلامة، فاشطب غير المرغوبة وضع علامة أخرى حيثما تريد.

<u>طريقة الإجابة:</u> هناك مجموعة من العبارات ، وأمام كل عبارة خمس اختيارات (إجابات) هي : أوافق بشدة- أوافق – لا أدري – أعارض- أعارض بشدة.

<u>المطلوب</u>

- قراءة كل عبارة جيدا ثم تقرر ما إذا كنت موافق عليها أو معارضا لها محايد " **لا أدري** "، وفي ذات الوقت تحدد مدى درجة موافقتك على العبارة هل أنت موافق بشدة أم موافق وحسب، وأيضا في حالة الاعتراض، هل تعارضها بشدة أم تعارضها فقط، وأما إذا كنت لست موافقا عليها - بأي درجة – و لست معارضا لها - بأي درجة- أي متردد بين القبول والاعتراض فيكون الاختيار " **لا أدري**".
- وفي كل الأحوال تعبر عن رأيك بوضع علامة (**ü**) تحت أحد تلك الاختيارات من الاختيارات الخمسة.

وشكرا على تعاونكم معنا.

<u>معلومات شخصية:</u>

اسم المدرسة : ....

الاسم: ....

السن : .... سنة

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المؤهل العلمي: متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

الخبرة المهنية: ....سنة

مقياس الرضا المهني

رقم العبارة	العبـــــــــــــــــــــــــــــارات	الإجـــــــــــــــــــــــابة				
		أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أعارض	أعارض بشدة
1	يتمتع الموظفون في مهن أخرى بمزايا مادية لا يتمتع بها المعلم.					
2	أشعر بأن مهنة التدريس تحقق طموحات المعلم و آماله.					
3	أعتقد أن نصابي من الحصص الأسبوعية مناسب.					
4	أرى أن المسئولين عن التعليم يهتمون بالمعلم كثيرا.					
5	ما يتقاضاه المعلم من دخل في مهنة التدريس يتناسب مع تكاليف الحياة.					
6	توافر الإمكانيات في مدرستي يساعدني على التدريس الجيد.					
7	تقدير المعلم و تشجيعه معنويا من قبل المسئولين لم يكن كافيا.					
8	يضايقني كثيرا تأخر صرف الأجور في مواعيدها المحددة.					
9	أشعر أن مهنة التدريس تفق مع ميولي و قدراتي.					
10	لا أفكر في ترك مهنة التدريس.					
11	أحس أن التعاون بين المعلمين و إدارة هذه المدرسة يتم بشكل جيد.					
12	أعتقد أن مرتب المعلم يتناسب مع ما يقوم به من مهام و مسؤوليات.					
13	إن مهنة التدريس مهنة روتينية تقيد المواهب.					
14	كثيرا ما يتقبل مدير المدرسة اقتراحاتي و آرائي بحماس.					
15	تتيح لي مهنة التدريس فرصة الحصول على الترقية في الوقت المناسب.					
16	أشعر بأن المعلم ينال التقدير و احترام الآخرين في المجتمع.					
17	أعاني من عدم انضباط التلاميذ داخل القسم.					
18	تزعجني الملاحظات التي يبديها المفتش نحو أسلوبي في التدريس.					
19	أشعر غالبا بأن المعلم لا يتمتع بقدر من الحرية و الاستقلال في العمل.					

20	أتمنى أن يختار أبنائي مهنا أخرى غير مهنة التدريس.					
21	تربطني بمفتش المادة علاقة تتسم بروح التعاون و الاحترام.					
22	لا تتيح لي مهنة التدريس فرصة التجديد و الابتكار.					
23	أشعر بأن مدير المدرسة لا يعامل جميع المعلمين بالتساوي.					
24	أعتقد أن مهنة التدريس تحقق الاستقرار النفسي للمعلم و الاطمئنان على مستقبله.					
25	علاقتي بتلاميذي تنتهي بانتهاء اليوم الدراسي.					
26	أتمنى أن أجد عملا غير التدريس بنفس الراتب.					
27	أحرص على حضور الدورات التدريبية التي تقيمها الإدارة التعليمية.					
28	أحس بمتعة كبيرة أثناء تدريسي للمادة.					
29	أعتقد أن مهنة التدريس تحقق لي مكانة اجتماعية مقبولة.					
30	أحيانا ينتابني شعور بعدم الرغبة في الذهاب إلى المدرسة.					
31	أشعر بروتين ممل في عملي كل يوم.					
32	لا تتناسب المكافآت المالية الممنوحة للمعلم عند تكليفه ببعض الواجبات (كالتصحيح و المراقبة في الامتحانات) مع ما يبذله من جهد.					

ملحق رقم (02):

*** مقياس تقدير الذات ***

إعداد: - د. عبد الرحمن صالح الأزرق

سيدي الكريم، سيدتي الكريمة تحية طيبة وبعد:

في إطار إعداد بحث علمي، أتقدم إلى سيادتكم بهذا المقياس الذي يتكون من مجموعة من العبارات، تهدف إلى قياس أحد جوانب الشخصية " **تقدير الذات**"، فكل فرد منا يسعى إلى أن يفهم نفسه و يفهم الآخرين وأن يفهمه الآخرين، و ما العبارات التالية – في هذا المقياس- إلا محاولة لمساعدتك على أن تفهم نفسك .

لذلك نرجو أن تقرأ كل عبارة بدقة، وأن تجيب بصراحة عنها، و أن لا تترك أي عبارة بدوت إجابة.

<u>ملاحظات</u>

- لاحظ أنه لا توجد عبارات صحيحة و أخرى خاطئة، لأن كل منا يختلف عن الآخر، وأن إجابتك الصادقة و المعبرة عن ذلك فعلا، هي أساس فهمك لنفسك.
- إذا أردت أن تغير إجابتك فأشطب الإجابة السابقة و ضع الأخرى حيث ما تريد.

<u>طريقة الإجابة</u>

- في الصفحتين 3-4 مجموعة من العبارات و المطلوب قراءة كل عبارة، ثم تسأل نفسك هل هذه العبارة تنطبق علي؟

- فإذا كان المذكور في العبارة ينطبق عليك تماما فضع علامة (**ü**) في العمود الذي يعلوه كلمة " **تنطبق**"، أما إذا كان ما ذكر في العبارة ينطبق عليك جزئيا أي بدرجة قليلة أو نادرة -أي في بعض الأحيان فقط- فضع العلامة (**ü**) في العمود الذي تعلوه العبارة " **إلى حد ما**" ، و في حالة ما إذا كانت العبارة لا تنطبق عليك أبدا، فضع العلامة (**ü**) في العمود الأخير الذي تعلوه عبارة " **لا تنطبق**".

و شكرا على تعاونكم معنا.

معلومات شخصية:

اسم المدرسة : ....

اسم المعلم (ة) : ....

السن:................................ سنة

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المؤهل العلمي: متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

سنوات خبرة في التعليم: .... سنة

مقياس تقدير الذات

رقم العبارة	العبارات	الإجابة		
		تنطبق	إلى حد ما	لا تنطبق
1	أعتقد بأن مستوى ذكائي ليس في المستوى المطلوب.			
2	لست راضيا عن علاقاتي الاجتماعية مع كثير من الناس.			
3	عادة ما أشعر بالراحة النفسية و السعادة في حياتي.			
4	أحيانا ينتابني إحساس بان شكلي غير مقبول.			
5	أعتقد بأن أهدافي تتناسب تماما مع مستوى قدراتي العقلية.			
6	أحظى باحترام الناس لي بدرجة تجعلني راض عن نفسي.			
7	أحس بأن علاقتي بإخوتي حسنة للغاية.			
8	لا أستطيع إخفاء انفعالاتي عندما يضايقني أمر من الأمور.			
9	أعتقد أنني لست جذابا بالنسبة للجنس الآخر.			
10	أبذل قصارى جهدي لتنمية قدراتي العلمية.			
11	أشعر أنني عضو له دور مهم في المجتمع.			
12	يؤخذ رأيي في كثير من الموضوعات الخاصة بالأسرة.			
13	أستطيع ضبط نفسي و السيطرة على تصرفاتي في المواقف المثيرة.			
14	أتمتع بقدر مقبول من اللياقة البدنية.			
15	لا أميل إلى زيارة المعارض و المتاحف.			
16	أعتقد أنني أفضل من كثير من الناس.			
17	استشير بعض أفراد أسرتي عند القيام بأمر من الأمور المهمة.			
18	أعتمد دائما على نفسي و مهاراتي في مواجهة المواقف و المشكلات.			
19	أشعر بأن حجم جسمي متناسب تماما مع وزني.			
20	أحب دراسة مواد تخصصي و أطلع على ما يقع بين يدي منها.			
21	أشعر بأني غير راض عن مجموعة أصدقائي.			
22	تضايقني زيارات الأقارب.			
23	أعرف بأن قدراتي العلمية أعلى مما هو متاح لي حاليا (في الدراسة والعمل).			
24	أشعر بأن صحتي ليست على ما يرام			

رقم العبارة	العبارات		الإجابة	
		تنطبق	إلى حد ما	لا تنطبق
25	أستمتع كثيرا عند سماع الموسيقى أو الشعر أو الغناء.			
26	أشعر في كثير من المواقف بأن ليس لي أصدقاء .			
27	يسعدني دائما حضور الجلسات العائلية مع أفراد أسرتي.			
28	أشعر أحيانا بأني لا أصلح لأي عمل من الأعمال.			
29	لا أهتم كثيرا بمتابعة البرامج و الندوات العلمية في الإذاعة والصحافة.			
30	لا ينصت زملائي كثيرا لما أقوله.			
31	لا يمكنني القيام بكثير من الأعمال بنفس الدرجة التي يقوم بها الآخرون.			
32	لا أميل إلى دراسة و تعلم اللغات الأجنبية.			
33	يطلب مني أغلب أصدقائي مساعدتي في حل مشكلاتهم الخاصة.			
34	أشعر دائما بالثقة في النفس مهما كانت الأمور التي سأواجهها.			
35	لا أرغب عادة في حضور المناسبات الاجتماعية و الحفلات العامة.			
36	أهتم دائما بممارسة هواياتي المفضلة.			
37	لا أحب بعض الناس ممن أعرفهم لأنهم ينتقدونني.			
38	لا أعرف أحيانا كيف أستمتع بوقت فراغي.			

ملحق رقم(03):

***مقياس دافعية الانجاز ***

إعداد : - د. عبد الرحمن صالح الأزرق

سيدي الكريم، سيدتي الكريمة تحية طيبة وبعد:

في إطار إعداد بحث علمي، أتقدم إلى سيادتكم بهذا المقياس والذي ينكون من مجموعة من العبارات، تهدف إلى قياس أحد جوانب الشخصية و هو: " **دافعية الانجاز**"، فكل فرد منا لديه نزعة نحو العمل والانجاز ويرغب في التفوق والحصول على تقديرات عالية في دراسته أو عمله أو مهنته، وعبارات هذا المقياس تهدف إلى مساعدتك في التعرف على أبعاد ومستوى دوافع الانجاز لديك.

لذلك نرجو أن تقرأ كل عبارة بدقة، وأن تجيب بصراحة عنها، وأن لا تترك أي عبارة بدوت إجابة.

- لاحظ أنه لا توجد عبارات صحيحة وأخرى خاطئة، لأن كل منا يختلف عن الآخر وأن إجابتك الصادقة هي التي تعبر عن شعورك الحقيقي.

<u>طريقة الإجابة</u>

- أمامك مجموعة من العبارات والمطلوب قراءة كل عبارة، ثم تسأل نفسك هل هذه العبارة تنطبق علي ؟
- فإذا كان ما ذكر في العبارة ينطبق عليك تماما فضع علامة (**ü**) أمام العمود المخصص لكلمة " **تنطبق**".
- إذا ما ذكر في العبارة ينطبق عليك أحيانا ولا ينطبق عليك أحيانا أخرى – أي ينطبق جزئيا ، فضع علامة (**ü**) في العمود المخصص لكلمة "**إلى حد ما**".

- أما إذا كان المذكور في العبارة لا ينطبق عليك فضع العلامة (**ü**) في العمود المخصص لكلمة "**لا تنطبق**".

ملاحظات :

- إذا غيرت رأيك بعد وضع العلامة، فاشطب العلامة الأول وضع العلامة الأخرى حيثما تريد.
- لا تترك عبارة بدون إجابة عنها.

و شكرا على تعاونكم معنا.

معلومات شخصية:

اسم المدرسة : ....

اسم المعلم (ة) : ....

السن : .... سنة

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المؤهل العلمي : متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

الخبرة المهنية : ....سنة

مقياس دافعية الإنجاز للمعلم.

رقم العبارة	العبارات	الإجابة		
		تنطبق	إلى حد ما	لا تنطبق
01	أحب القيام بأي عمل مهما كلفني ذلك من جهد.			
02	استطيع أداء نفس العمل لساعات دون الشعور بالملل.			
03	أسعى دائما إلى إدخال تعديلات مهمة لصالح العمل.			
04	كثيرا ما تمر الأيام دون أن أعمل شيئا يذكر.			
05	اجتهد دائما في عملي لأتفوق على مع من أعمل معهم.			
06	أعتقد بأنني شخص يكتفي بالقليل من الآمال والطموحات.			
07	أفضل تأدية عملي بمستوى متوسط من الإتقان إذا كان تحقيق المستوى الأعلى يكلفني وقتا و جهدا كبيرا .			
08	لا أعتقد أن مستقبلي يسوف يكون مرهون بظروف الحض و الصدفة.			
09	أشعر بأن الدخول في تحديات مع الآخرين لا فائدة منه.			
10	كلما و جدت العمل الذي أقوم به صعبا ازداد إصراري على إنجازه.			
11	أعتقد أن وضعي الحالي أفضل ما يمكن الوصول إليه.			
12	أشعر بأنني مجتهد و مثابر في عملي كمدرس.			
13	أجتنب غالبا القيام بالمهام و المسؤوليات الصعبة في عملي.			
14	لا أشعر غالبا بمرور الوقت عندما أكون مشغولا في عملي.			
15	أميل أحيانا إلى التراجع عن مواقفي أمام الخصوم إذا كان الإصرار عليه يسبب لي متاعب صعبة.			
16	لا أفكر كثيرا في إنجازاتي السابقة بل أفكر في التخطيط لإنجازات جديدة.			

			أحرص دائما على أن يكون وقت العمل في مقدمة اهتماماتي.	17
			أحرص دائما على الاشتراك في المسابقات ذات صلة بمجالات اهتمامي كلما أتيحت لي الفرصة لذلك.	18
			أنسحب غالبا بسهولة عندما تواجهني مشاكل صعبة في عملي.	19
			تستهويني الأعمال التي تتسم بجو التنافس و التحدي.	20
			أستعد دائما لأداء الأعمال الصعبة التي تتطلب مجهودا في تحقيقها.	21
			أدائي لعملي يكون في وقته.	22
			كلما حققت هدفا و ضعت لنفسي أهدافا أخرى مستقبلية.	23
			أشعر باليأس أحيانا في عدم إيجاد الحلول للمصاعب التي تعترض حياتي.	24
			كثيرا ما أشعر بعدم قدرتي على القيام بما و عدت به سابقا.	25
			أبذل ما في و سعي أكثر من مرة حتى أحقق أهدافي.	26
			أشعر بالضيق من ضعف كفاءتي في العمل.	27
			لا أتهاون أبدا في إنجاز مسؤولياتي على أكمل وجه و إن كانت الظروف المحيطة بي تسمح بالتهاون.	28
			إذا دعيت لشيء ما أثناء العمل فإني أعود إلى عملي على الفور.	29
			لا أفكر كثيرا في البحث عن طرق أخرى بديلة عندما تفشل الطريقة السابقة في بلوغ أهدافي.	30
			لم أعد أتحمل المصاعب الكثيرة التي تواجهني في أداء عملي.	31

الملحق رقم(04): نتائج التوزيع اختبار التوزيع الطبيعي Kolmogorov-Smirnov.

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
رضامهني	196	76.30	20.16	40	120
تقدير ذات	196	76.26	15.10	46	108
الدافعية	196	61.66	10.98	38	96

Test de Kolmogorov-Smirnov à un échantillon

		رضامهني	تقديرذات	الدافعية
N		196	196	196
Paramètres normaux [a,b]	Moyenne	76.30	76.26	61.66
	Ecart-type	20.16	15.10	10.98
Différences les plus extrêmes	Absolue	.093	.070	.090
	Positive	.065	.070	.090
	Négative	-.093	-.065	-.057
Z de Kolmogorov-Smirnov		**1.297**	**.976**	**1.261**
Signification asymptotique (bilatérale)		**.069**	**.297**	**.083**

a. La distribution à tester est gaussienne.

b. Calculée à partir des données.

ملحق رقم(05): نتائج الارتباط و الانحدار المتعدد

Corrélations

		رضامهني	تقديرذات	الدافعية
رضامهني	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N			
تقديرذات	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	.813** .000 196		
الدافعية	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	.840** .000 196	.799** .000 196	

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Récapitulatif du modèle

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	.863[a]	.745	.742	5.58

a. Valeurs prédites : (constantes), تقديرذات, رضامهني

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Signification	Corrélations		
		B	Erreur standard	Bêta			Corrélation simple	Partielle	Partie
1	(constante)	19.329	2.067		9.351	.000			
	رضامهني	.306	.034	.561	8.995	.000	.840	.544	.327
	تقديرذات	.249	.045	.342	5.487	.000	.799	.367	.199

a. Variable dépendante : الدافعية

الملحق رقم(06): نتائج اختبار (T)

Statistiques de groupe

	مستوى الرضا المهني	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الدافعية	منخفض	51	49.78	5.13	.73
	مرتفع	60	71.70	5.84	.75

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
الدافعية	Hypothèse de variances égales	.077	.380	-20.755	109	.000	-21.91	1.05	-24.01	-19.81
	Hypothèse de variances inégales			-20.969	108.702	.000	-21.94	1.05	-24.33	-20.19

Statistiques de groupe

	[illegible]	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
[illegible]	منخفض	51	50.61	6.04	.77
	مرتفع	60	72.17	7.34	1.04

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
[illegible]	Hypothèse de variances égales	.422	.518	-15.073	99	.000	-21.41	1.42	-25.14	-17.58
	Hypothèse de variances inégales			-15.050	98.457	.000	-21.41	1.42	-25.15	-17.58

الملحق رقم(07): نتائج تحليل التباين احادي العامل في درجات الدافعية باختلاف المؤهل العلمي.

Descriptives

ÇáÏÇÝÚíÉ

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
متوسط	54	61.41	11.66	1.59	58.22	64.59	40	85
ثانوي	73	62.16	10.62	1.24	59.69	64.64	41	81
جامعي	69	61.32	10.96	1.32	58.69	63.95	38	96
Total	196	61.66	10.98	.78	60.11	63.21	38	96

Test d'homogénéité des variances

ÇáÏÇÝÚíÉ

Statistique de Levene	ddl1=	ddl2	Signification
.325	2	193	.723

ANOVA

ÇáÏÇÝÚíÉ

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	30.047	2	15.023	.123	.884
Intra-groupes	23488.050	193	121.700		
Total	23518.097	195			

Comparaisons multiples

Variable dépendante: ÇáÏÇÝÚíÉ
Scheffe

(I) المؤهل.ع	(J) المؤهل.ع	Différence de moyennes (I-J)	Erreur standard	Signification	Intervalle de confiance à 95%	
					Borne inférieure	Borne supérieure
متوسط	ثانوي	-.76	1.980	.930	-5.64	4.13
	جامعي	8.86E-02	2.004	.999	-4.86	5.03
ثانوي	متوسط	.76	1.980	.930	-4.13	5.64
	جامعي	.85	1.852	.901	-3.72	5.41
جامعي	متوسط	-8.86E-02	2.004	.999	-5.03	4.86
	ثانوي	-.85	1.852	.901	-5.41	3.72

الملحق رقم (08): نتائج تحليل التباين احادي العامل في درجات الدافعية باختلاف سنوات الخبرة في التعليم.

Descriptives

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
اقل من 11	67	67.61	10.69	1.31	65.00	70.22	41	96
]20 - 11]	53	64.13	7.57	1.04	62.05	66.22	45	79
من20فاكثر	76	54.68	9.38	1.08	52.54	56.83	38	85
Total	196	61.66	10.98	.78	60.11	63.21	38	96

Test d'homogénéité des variances

Statistique de Levene	ddl1=	ddl2	Signification
2.773	2	193	.065

ANOVA

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	6395.690	2	3197.845	36.045	.000
Intra-groupes	17122.407	193	88.717		
Total	23518.097	195			

Comparaisons multiples

Variable dépendante:
Scheffe

(I) س.الخبرة	(J) س.الخبرة	Différence de moyennes (I-J)	Erreur standard	Signification	Intervalle de confiance à 95%	
					Borne inférieure	Borne supérieure
اقل من 11	]20 - 11]	3.48	1.731	.136	-.79	7.75
	من20فاكثر	12.93*	1.578	.000	9.03	16.82
]20 - 11]	اقل من 11	-3.48	1.731	.136	-7.75	.79
	من20فاكثر	9.45*	1.686	.000	5.29	13.61
من20فاكثر	اقل من 11	-12.93*	1.578	.000	-16.82	-9.03
	]20 - 11]	-9.45*	1.686	.000	-13.61	-5.29

*. La différence de moyennes est significative au niveau .05.

الملحق رقم (09): نتائج التفاعل بين مستويات الرضا المهني ومستويات تقدير الذات فيما يخص الدافعية.

Facteurs inter-sujets

		Etiquette de valeur	N
مستوى رضا	1	منخفض	51
	2	متوسط	85
	3	مرتفع	60
مستوى ذات	1	منخفض	51
	2	متوسط	95
	3	مرتفع	50

Statistiques descriptives

Variable dépendante:

مستوى رضا	مستوى ذات	Moyenne	Ecart-type	N
منخفض	منخفض	49.53	5.46	38
	متوسط	51.31	4.17	13
	Total	49.98	5.18	51
متوسط	منخفض	52.17	6.97	12
	متوسط	61.04	7.16	56
	مرتفع	69.24	9.56	17
	Total	61.42	9.06	85
مرتفع	منخفض	77.00	.	1
	متوسط	69.62	5.64	26
	مرتفع	73.58	5.49	33
	Total	71.92	5.84	60
Total	منخفض	50.69	6.94	51
	متوسط	62.05	8.55	95
	مرتفع	72.10	7.34	50
	Total	61.66	10.98	196

Test d'égalité des variances des erreurs de Levene [a]

Variable dépendante:

F	ddl1	ddl2	Signification
2.316	7	188	.027

Teste l'hypothèse nulle que la variance des erreurs de la variable dépendante est égale sur les différents groupes.

a. **Plan :**
Intercept+مستوى رضا**+**مستوى ذات**+**مستوى رضا * مستوى ذات

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante:

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Modèle corrigé	15632.986[a]	7	2233.284	53.247	.000
Intercept	248641.135	1	248641.135	5928.202	.000
مستوى الرضا المهني	2188.472	2	1094.236	26.089	.000
مستوى تقدير الذات	833.069	2	416.535	9.931	.000
مستوى الرضا المهني ومستوى تقدير الذات	601.488	3	200.496	4.780	.003
Erreur	7885.111	188	41.942		
Total	768657.000	196			
Total corrigé	23518.097	195			

a. R deux = .665 (R deux ajusté = .652)